



2010. ÁPR. 19

54822
3 F1 M73

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2010. 50. ÉVFOLYAM

2

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettes: Dr. Varga István

A szerkesztőbizottság tagjai:

Bácsi János (Szeged); Dr. Bárdossy Ildikó (Pécs); Dr. Frick Mária (Baja);
Sajtosné Csendes Gyöngyi (Kaposvár); Dr. Lakotár Katalin (Szombathely);
Imre Rubenné dr. (Nyíregyháza); Muholitsné Újvári Klára (Győr); Dr. Nagy Andor (Eger);
Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen); Dr. Mágoriné dr. Huhn Ágnes (Szeged);
Dr. Wirth Lajos (Jászberény).

Főszerkesztő:

Rozgonyiné dr. Molnár Emma

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné

Dr. Galgóczi Anna

A lap az Oktatási és Kulturális Minisztérium, az Oktatásért Közalapítvány és a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karának támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Dr. Balogh Tibor: A gyermekkor emlékei, mint a spontán nevelődés értékei	45
Nagyné Paksi Margit: Idegennyelv-tudás, idegennyelv használat	49
Dr. Molnár Péter: A média szerepe a gyermekek életében	56

MŰHELY

Dr. Bozsik Gabriella: Egy új névtani kiadvány a szótárhasználati kompetencia fejlesztéséhez	63
Dr. Kovács Eszter: Pilinszky János Jelenések VIII.7. című művének szövegtani értelmezése	66
Cs. Bogdy Katalin–P. Hanesz Andrea: Varázsnap 2008.	70
Tuza Tibor: Cigány gyermekek az iskolában (Esetleírások I. rész)	74

ÖRÖKSÉG

Dr. Oláh János: A közoktatásügyi igazgatás újjászervezése 1935-ben	81
--	----

SZEMLE

Dr. Nagy Andorné: Kiss Judit: Irodalom, nyelvtan, helyesírás	86
Dr. Domonkos János: Dr. Brisits Frigyes: Bitter Illés, az igazgató	87
Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona: Schwarz István–Varga Lajos: Bevezetés a pedagógiai deduktív és szociálpszichológiai kutatás módszereibe	88

DR. BALOGH TIBOR

főiskolai tanár

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Szeged

A gyermekkor emlékei mint a spontán nevelődés értékei

Eddigi tapasztalataim alapján úgy gondolom, hogy

1. Szakmai (pl. pedagógiai, pszichológiai, pszichiátriai) kérdéskörként elkönyvelt problémák bemutatása, kezelése érdekében érdemes a művészetekkel, tipikusan a szépirodalommal is konzultálni, figyelni rá.
2. Nincs elegendő argumentum (bizonyíték) azt beláttatni: az alapvető értékek kizárólag az iskoláskorban, illetve az ezt követő periódusban mutatkoznak meg, jönnek létre. Ellenkezőleg: az intézményes tanítást-tanulást extrém módon hangsúlyozó, konvencionális bemutatással szemben – az iskoláskor előtti gyermekkor impresszionáló értékvilágának megteremtését, ideáinak megtartását hosszú távon érzékeljük, veszünk róla tudomást, kívánjuk meg genetikailag, fejlődéslélektanilag huzalozottan egyaránt.
3. Eco röviden jellemzett műve, a „Loana királynő titokzatos tüze” szerintem azért is érdemes figyelemre, mert egyrészt kor- és szakszerű leírása a retrográd amnéziának, másrészt e patológikus státusz dokumentatív-fiktív univerzumba lép; dokumentatívba, hiszen az illusztrációs anyag korabeli, másrészt fiktívbe, mert Eco saját múltja egy más személyiség múltját dimenzionálja.

Ennek az értelmezését az alábbiakban fejtem ki bővebben.

Umberto Eco a „Loana királynő titokzatos tüze” című „regényében” izgalmas kalandra hívja olvasóit. (A cím megértése kedvéért annyit: a hősünkben *ködként* gomolygó hangkép egy titokzatos királynő azon varázslatához fűződik, amely hosszú élethez vagy akár a halhatatlansághoz vezető tűzére utal; ez *képregény* formájában kerül a visszaemlékezőhöz, s a titokzatos tűz kialakulásáig jut el.)

A történet lényege: egy hatvanas éveiben járó antikvárius balesetet szenved, s ennek következtében retrográd amnéziába (elfelejti a betegség előtti emlékeit) esik. Felejt, de hogyan?

Eco magyarázata frappáns. Az antikváriussal foglalkozó orvos kifejti: páciensének rövid távú emlékezete jó – orientál, azzal is, hogy kellően válogat, szűr.

Ami a többit illeti, meg kell különböztetnünk az implicit és az explicit emlékezést. Előbbi az átéltek felhasználását, praktikummá alakítását teszi lehetővé (pl. fogmosás, nyakkendőkötés). Az utóbbinak a lényege az, hogy tudjuk is azt, hogy emlékezünk. Két alfaját szükséges elkülönítenünk a *szemantikusat* (mondhatjuk a közemlékezést – pl. a fecske madár), s ez is működik hősünknel; a másik az *epizodikus* vagy *autobiografikus* (önéletrajzi) emlékezés, ennek van híján delikvensünk. Itt *köd* gomolyog; ködbe vész felesége, anyja stb.

Mindenekelőtt azt kívánom beláttatni, milyen pontos szakmailag Eco orvosának diagnózisa.

Racsmány Mihály többek között az alábbiakat írja a retrográd amnéziáról: a sérülést megelőző emlékek felidézését illetően nincs kellően tisztázva az, hogy miért őrződnek meg többnyire a *távoli emlékek*, mint a közeli. Adódhat szerinte az a konklúzió, hogy a távolabbi emlékek elveszítették epizodikus természetüket, szemantikus emlékekké szilárdultak.

Nagy kérdés az is, hogy a személyes epizodikus emlékek (az önéletrajziak) mások-e – valószínűleg igen –, s amennyiben mások, mennyire témek el az úgynevezett *publikus* ismeretek tárolásától, felidőzésétől.

Pléh Csaba egy Bartlett-kötethez írt bevezetőjében kiemeli: az emberi emlékezet értelembeli alkotóelemei nem mozaikszerűek, nem önmagukban vettek; ha emlékezünk, az emlékanyagba mindig értelmet, *rendet*, összefüggést viszünk. *Sémát* alkotunk, egészlegessítünk. A sematizálás során külső, társas stratégiákra vagyunk utalva, társas elbeszélési mintákra hagyatkozunk, ezekből merítünk. Nem az *emléknyom* tehát a kulcsfogalom, hanem az *emlék mint a sematizálás eredménye*.

Szentágothai János elegáns közleményében többek között Julesz Béla – szerinte felettebb szellemes – kísérleteire hivatkozva állítja: ha agyunk létrehoz egy lehetséges *rendet*, az dinamikus mintává áll össze, amely mintegy a neuronhálózat szuperstruktúrájaként funkcionál. Tanulásunk alkalmával tulajdonképpen szuperstruktúráink módosulnak. S ha emlékezünk, tulajdonképpen e szuperstruktúrák prezentálódnak tudatunkban.

Értelmetlen kérdés azon medítálni: agyunk hány bit információt képes elraktározni valamely időegység vagy akár teljes életünk folyamán.

Most a témám szempontjából perdöntő konklúzió: „mitől emlékezik az idősebb ember a 70 év előtti gyermekkorában történetekre? ... Mitől ilyen viszonylagosan állandók az egyszer kialakult szuperstruktúrák (a Julesz-kísérletben történt 'rendcsinálás')? Valószínűleg attól, hogy a szuperstruktúrák sohasem szűnnek meg, még álmunkban sem.” [Szentágothai, 615.] Tegyük hozzá: ha valamely sérülés miatt szükséges, megkísérrelhetjük újraserkeszteni a memóriát!

A kérdést azzal egészíthetjük ki: értelemszerűen a legmarkánsabbal, hogy a gyermekkori emlékeink újramobilizálásával kezdjük, ha tipikusan reprodukálni vagyunk képesek múltunk maradványait, emlékeit. Miért esnek ki oly gyakorta egy bizonyos életkor fölött a közelmúlt történései? Feltételezésünk szerint azért, mivel az idősödő ember már kevésbé alkalmas új szuperstruktúrák kialakítására. S ennek hiányában a bizonyosabbhoz: a gyermekkorhoz, a leginkább etalonként funkcionálóhoz, a kies otthont adó tájhoz tendál.

Freud emléknyom-felfogása jócskán különbözik az átélt események empirizmusától, amely a valóságra hasonlító lenyomatként képezi le, képzei el az emléket. Megfosztja az emléknyomoktól a szenzualitást.

A gyermek Leonardo da Vinci emlékeiről medítáló Freud – nem egyedül itt – megkockáztatja azon analógiát, amely szerint az individuum és a faj fejlődése mintegy leképezi egymást: a faj története megalkotta az előidők törtériáját, a múlt képmásaként.

„Egy ember tudatos emlékezete érési idejének élményeiről teljességgel ehhez a történetíráshoz hasonlítható, és gyermekkori emlékei valójában megfelelnek egy nép őskora késői és tendenciózusan helyreállított történetéhez.” [Freud, 1982. 275.]

A felettes-én és a spontán nevelődés mint értékképzés gondolatkörét nézve: Freud fundamentális jelentőségűnek minősítette az organikus múltat éltető felettes-én instanciáit, a *lelkiismeretet*. A felettes-én adja a foglalatát a kultúra múltjának, melyet a *kisgyermekkorban* kvázi újra át kell élni – ez alakítja ki a *spontán nevelődés kikezddhetetlen értékeit*. Az oktatás még sehol sincs, „már a felettes-én kialakulásának klasszikus pillanata előtt létezik egy korai felettes-én, vagy az azt előkészítő mozzanatok.” [Laplanche, J. & Pontalis J.-B., 189.] A felettes-én gyakorlatilag átveszi a szülői hatalom szerepét, módszereit, a szülők szigorát; ám „idők folyamán a felettesén (sic!) azon személyek befolyását is felveszi magába, akik a szülők helyére lépnek, tehát a nevelőket, tanítókat, idealizált eszményképeket.” [Freud, 1943., 77.]

A leirtakból úgy tűnik, hogy a gyermekkor emlékei, a gyermekkor meghatározó szerepe – a felettes-én működésének hála – a spontán nevelődés értékeinek tekintendők. Nem az intézményes nevelés primátusa ez!

Térjünk vissza Ecohoz. Kissé méltatlankodva Eco azt írja: „Ha rossz az iskola, meg lehet szabadulni tőle, nyilván.” [Eco, 130.] E kijelentésen túl felettebb szembetűnő, hogy énjének helyreállítása érdekében gyermekora vidéki házába visszatérve főként (az intézményesség, az

iskoláztatás nyomait jócskán meghaladó módon) korabeli képregények, brosúrák és bakelitlemezek megglelés-elemzése révén: elvégezhető a rekonstrukció.

De éppily fontosak az azonosítás folyamatában a bélyegek mint *ködoszlatók* stb. *Balese-tét jóra* fordítandó Eco megállapítja – az ember csak jobb híján emlékezik, s neki abban a kiváltságban lett része, hogy *ab ovo* (az elejétől) újakezdhet mindent.

Megkockáztatom: Eco kötete nem hagyományos regény, hanem képeskönyv, album, amelyet az általa akkurátusan gyűjtött illusztrációkkal bont ki.

Hőseivel úgy nyomoztat, hogy teljesen azonosulva az ő gyermekkorával, fiktíven, a sajátját mutatja be, s mindezt akként, hogy *az identitás helyreállítását a gyermekkor visszahozásával mint elemi értékkel* tartja számon, érzi kivitelezhetőnek. Nem a hivatalosan kultivált intézményes oktatás-nevelés hordozza ebben az esetben az elemi értékeket, hanem a spontán módon szerveződő, családi-baráti szféra.

A nyomozás momentumára visszatérve: mennyire más „felderítés” ez, mint „A rózsaneve”. Az dinamikus, cselekményessége révén is lebilincselő film, a „Loana királynő ...” viszont lassúdad, sodrásmentes *dia-széria*. Figyeljünk fel arra: nem a társas-társadalmi jelleg kérdőjelezhető meg (hiszen közösségi termékek – bélyeg, hanglemez stb. – felhasználásával nyomoz Eco), hanem a tanítás, az iskola túlfuttatott szerepe.

Ebben az emlékvilágban, érzelmi rekvizitumokban az antikváriumokat, bolhapiacokat hangyaszorgalommal kutató Eco beállítódását indirekt módon jó néhányan megerősítették. Többen felhívták a figyelmet pl. arra a tagadhatatlan analógiára, amely a „Loana királynő ...” és Proust „Az eltűnt idő nyomában” relációjában fennáll. Ott a teába mártott sütemény illata garantált elementáris benyomást, emléket, értéket jelent. S hogy ez mennyire domináns motívum Proustnál, azt egy kevésbé ismert idézettel támasztom alá. „...nagyapám mindennap éppen akkor ébredt és teázott, amikor én felöltöztem és lementem a szobájába. Belemártott egy darab kekszet a teába és megkínált. S a nyarak múltán a kihunyó órák – a tudat számára holtak – menedékre leltek a teába mártott keksz ízében, ahová rögtön begubóztak, és ahol sosem talállok rájuk, ha azon a téli estén, amikor hótól átfagyva térek haza, a szakácsnőm nem kínál gyógyitaltal, amely egy számomra ismeretlen, bűvös kapocs révén összefüggött az újjászületéssel.

Ám ahogy a kétszersültet megízleltem, a kis csésze teában megjelent az addig bizonytalan és szintelen teljes kert, amely úgy bontogatta ki az összes virágot, elfelejtett sétányait, ágyást ágyás után, ahogy a vízben bomlanak ki a japán csodavirágok.” [Proust, 6.]

Persze Proustnál az emlékezés *spontán*, míg Econál *kikényszerített*. Ám mindketten a személyes, epizodikus emlékezés folyamatát konstatálták, s nem a publikus (tanítható és tanítandó) emlékezetét.

Eco antikváriusa többek között a nő, számára adott archetípusát (eredetijét) is képregényekből kívánja előhívni; úgy találja, hogy a legkézzelfoghatóbb dolgokat slágerekből szerezhetette meg; felvillan benne, hogy talán leblokkolt a jobb (az érzelmekkel és a vizualitással törődő) féltekéje, ám azután elveti ezt a hipotézisét. Minden, ami elének kerül, amivel Econál találkozzunk, az személyes impresszió, vagy legalábbis a személyes impressziókon átszűrve mintegy háttérként, reziduummként (emlékként) létező valóság (a korabeli olasz fasizálódás, az ellenállás – a példa kedvéért).

Refrénszerűen visszatér a köd hasonlat mint toposz: „Ködben halad így az ember.” [Eco, 363.]

A mű vége felé a következőért fohászodik hősünk: „Jóságos Loana királynőm, a te reménytelen szerelmed nevében nem azt kérem én, hogy ezeréves áldozataidat ébreszd fel kőalmukból, csak egy arcot kérek vissza tőled ... Én, aki kényszerű álomnak mélyétől idáig láttam, kérlek, emelj föl engem valami látszatsodáig.” [Eco, 471.] Ezzel búcsúzik a Loanaszál, a sóvárgás azonban nem képes feloszlatni a ködöt ...

(A ködöt illetően nyilván sok irodalmi forrásra bukkanhatnánk, én most csak Bergman drámáira kívánom felhívni a figyelmet!)

A konklúziók levonása előtt még két originális szépirodalmi kitérőt tartok fontosnak.

Buñuel – hasonló szakmai precizitással, mint Eco – lényeges tárgyválasztásként törődik az emlékezéssel. Nála érzékletesen prezentálva derül ki az a tény: a felejtés, amely a legfőbb kincsnek minősíthető memóriát károsítja, előbb a tulajdonneveket, majd általában a legfrissebb emlékeket érinti, s ekkor még a gyermekkor, az ifjúság kristálytisztán eleveníthető meg. (A nemrégiben történt események viszont eltűnnek.)

A végső stádiumban már magunkra sem emlékezünk, nem ismerjük meg magunkat. Márpedig: „Emlékek nélkül nem élet az élet ... Emlékezet nélkül nem létezünk.” [Buñuel, 6.]

Borges pedig hangsúlyozza: az emlékezés a múlt jelenléte. A memória jórészt felejtésből áll, ám nagyon lényeges, ambivalens folyamattal van dolgunk: éreznünk kell, hogy már nem az vagyok, mint régebben voltam, s ezzel a „*változó identitás*” problémájához érünk.

Econál, s a mellette felhozott, idő hiányában igen csenevész pszichológiai, pszichiátriai és szépirodalmi érvek alapján megkockáztatom:

- A személyiség magáértvalóságát, identitását a személyes (epizodikus, szemantikus) emlékezet teremti meg, s egyben – szükségszerűen – alapvetően szavatolja a személyiség számára az értékeket.
- Ellentétben a kognitív pszichológia mára szerencsésen rezignáltabbá váló diktátumával – az identitást immanensen nem pusztán a tanúsítható, publikus emlékezet alakítja ki, s nem is lehet az értékképzés kizárólagos alapja.
- Valószínűsíthető szerintem az, hogy sok helyütt, s nálunk is (egyéb okok mellett) azért erősödik mind az elméleti, mind az érzelmi-gyakorlati kritika, sőt olykor a szembenállás az oktatásügyet illetően, mivel a tanítás, az iskola szerepe *túldimenzionált*. Társadalmi szintű felelőtlenség, hogy mások mellett az értékképzés helyszíneit, fogásait is teljes egészében, maradéktalanul professzionálni óhajtja a közgondolkodást irányítani remélő politikusok, döntéshozók, korifeusok némelyike. Ezek azonban – hosszú távon – valóságidegen fantazmagóriák bűvkörében leledzenek, s kevés esélyük van szerintem a tartós túlélésre, az elhítetésre.
- Konzekvencia: *a tapasztalást (nem a szó szerinti tanulást) mint spontán nevelődést fogom fel.*

IRODALOM

Bergman, Ingmar: „Színről színre” Európa Könyvkiadó: Budapest, 1979.

Borges, Jorge Luis: „Az ős kastély” Európa Könyvkiadó: Budapest, 1999.

Buñuel, Luis: „Utolsó leheletem” Európa Könyvkiadó: Budapest, 1989.

Eco, Umberto: „Loana királynő titokzatos tüze. Képes regény” Európa Könyvkiadó: Budapest, 2007.

Freud, Sigmund: „A lélekelemzés legújabb eredményei” Ampelos Könyvek I.: Debrecen, 1943.

Freud, Sigmund: „Álomfejtés” Helikon: Budapest, 1985.

Freud, Sigmund: *Leonardo da Vinci egy gyermekkori emléke* In: „Esszék” Gondolat Kiadó: Budapest, 1982.

Laplanche, Jean & Pontalis, Jean-Bertrand: „A pszichoanalízis szótára” Akadémiai Kiadó: Budapest, 1994. 985.

Pléh Csaba bevezetője In: Bartlett, Sir Frederick: „Az emlékezés” Gondolat: Budapest, 1985.

Proust, Marcel.: „Álmok, szobák, nappalok” Filum Kiadó: Budapest, 1997.

Racsmány Mihály: *Az emlékezet kognitív pszichológiája* In: „Kognitív idegtudomány” Szerk.: Pléh Csaba – Kovács Gyula – Gulyás Balázs Osiris Kiadó: 2003. 459–482.

Szentágothai János: *Egységes agyelmélet: utópia vagy realitás* In: „Magyar Tudomány” 1979. 8–9. 601–616.

Idegennyelv-tudás, idegennyelv-használat

A Nemzeti Alaptanterv a következőképpen fogalmazza meg a nyelvtanulással kapcsolatos követelményeket:

„Az idegen nyelv tanítása elsősorban a gyakorlati nyelvi készségek elsajátítását szolgálja. Egyben megismerteti egy másik kultúra sajátos értékeit. A tankötelezettség ideje alatt legalább egy élő idegen nyelvet kell megtanítani olyan fokon, hogy a tanuló hétköznapi (turisztikai, egyszerűbb munkákra nézve munkavállalói, fogyasztói) helyzetekben a nyelvet használni tudja.”

A nyelvtudás mindig nagyon fontos volt, de Magyarország Európai Uniói tagságának már elengedhetetlen feltétele. Ez azonban nem csupán egy idegen nyelv tudását jelenti, különösen egy olyan ország esetében, mint hazánk, amelynek hivatalos nyelvét kevesen beszélik. Az Európai Unió alapja az egység a sokféleségben: a kultúrák, a szokások, a meggyőződések – és a nyelvek sokféleségében. Ahhoz, hogy ennek az európai demokráciának Magyarország is értékes és elismert tagja legyen, nem lehet szemet hunyni a nemzetközi kommunikáció szükségére felett. A társadalmi érintkezéshez és az egyén szocializálásához elengedhetetlen kommunikáció elsődleges eszköze a nyelv. Az a képesség, hogy több nyelven értsen és kommunikálni tudjon, minden európai polgár számára kívánatos, a mindennapi életben való boldoguláshoz nélkülözhetetlen készség. „Elfogadott és népszerű az a szemlélet, mely szerint a korai nyelvtanítás nagymértékben elősegíti olyan európai polgárok képzését, akik több nyelven képesek kommunikálni, és ezáltal alkalmassá teszi őket a kulturális közvetítő szerepre, a nemzetközi kapcsolatok ápolására. A nyelvtudás ezenfelül gazdasági szempontból is elengedhetetlen, az idegennyelv-ismerettel rendelkező európai polgár a munkaerőpiac fontos és értékes portékájává vált.” (Bérces Judit)

A kulturálisan sokszínű Európai Unió 25 tagországában 20 hivatalos nyelvet használnak, és mintegy 60 egyéb őshonos vagy más nyelvet is beszél a lakosság.

Az uniós állampolgárok 56%-a beszélt anyanyelvén kívül 2005-ben egy, 28% két, 11% legalább három idegen nyelvet. (Deményné Lehel Zsuzsa)

Magyarország európai integrációjának a társadalmi tevékenység minden területén egyik legfontosabb infrastrukturális alapfeltétele a megfelelő szintű idegennyelv-ismeret. A rendszerváltástól kezdve az oktatáspolitikai egyik fontos kérdésévé vált a nyelvvoktatás. Intézkedések sora látott napvilágot, (pl. a diploma nyelvvizsgálóhoz való kötése). A pozitív jelek ellenére, jelentős elmaradás tapasztalható az optimálisan elvárható nyelvtudásszint és az idegen nyelveket beszélők arányaiban. (Fóris Ágota-Kozma László)

Magyarországon az idegen nyelvet beszélők aránya – amely az 1990-es évi 9 százalékról 2005-re 23 százalékra nőtt – kevesebb, mint fele az uniós átlagnak.

Hazánkban a nyelvtudás néhány évvel ezelőtt még csak hasznos ismeretnek számított, napjainkban azonban az idegen nyelv tudása nemcsak előnyös, hanem kifejezetten kívánatos, sőt nem egy pályán elengedhetetlenül szükséges, nélkülözhetetlen tudásnak, felbecsülhetetlen értéknek, emellett pedig jó befektetésnek tartják. Nem győzünk tehát elég hangsúlyt fektetni a nyelvtanulás fontosságára, a gyakorlat mégsem ezt bizonyítja.

A vizsgálat célja, a kutatás résztvevői, a probléma megfogalmazása

Tömegével vannak végzős főiskolások, egyetemisták, akik azért nem kapnak diplomát, mert nem tudták letenni a középfokú nyelvvizsgát. Ez nemcsak azért szomorú, mert az uniós irányelv szerint minden uniós állampolgárnak tudnia kellene a saját anyanyelvén kívül legalább két másik tagország nyelvét, hanem, mert sok esetben az egy sincs meg. Munkakeresés szempontjából a legfontosabb az angol és a német. Főiskolánkon is ez a két nyelv szerepel az elsők között. De vajon tudatosul-e a hallgatókban a nyelvtudás jelentősége, milyen elképzeléseik vannak azzal kapcsolatban, hogy mire használják, használhatják a nyelvet a szakok hallgatói a diploma kézhezvétele után (fordítás, társalgás, tárgyalás, pályázatok)? Csak a diplomához szükséges dokumentum megszerzése a cél, vagy valóban tudatában vannak a hallgatók a nyelvtudás nyújtotta lehetőségeknek? Mi okoz problémát, nehézséget a nyelvtanulásban? Miért szólnak meg nehezen idegen nyelven?

Erre vonatkozóan végeztem felmérést, a Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti Karának andragógia, művelődésszervező, informatikus-könyvtáros szakos hallgatói körében, és olyan tanító szakosoknál, akik nem az idegen nyelvet választották műveltségi területként. Arról érdeklődtem, hogy mire használják az általuk tanult nyelvet, ill. tudják-e használni a nyelvet későbbi munkájuk során. Milyen lehetőségeket látnak a nyelvtudásuk alkalmazására?

A vizsgálat módszere, az adatgyűjtés eszközei

Ehhez a vizsgálathoz a **kérdőíves feldolgozást** találtam a legkedvezőbbnek, hiszen az „elemzési egység” ebben az esetben az egyes ember, de a megfigyeléshez, következtetések levonásához mégis nagyobb létszámú válaszadóra van szükség. Ez a fajta vizsgálat megfelel nagyobb alapsokaság attitűdjeinek vagy orientációinak a mérésére is. A kérdőív szerkesztésekor az információk megszerzésére elsősorban valóban kérdéseket és nem állításokat alkalmaztam, a kérdések fajtáját tekintve pedig elsősorban a zárt kérdéseket, ahol a megkérdezettnek a megadott válaszlehetőségek közül kell választania. Ez esetben egy kérdőíven szerepeltek az általános rész (a hallgató körülményeire vonatkozó) kérdései és a konkrét témára, a nyelvtanulásra vonatkozó kérdések. A kérdőív elkészítése és a felmérés elvégzése után természetesen vannak tartalmi és technikai részek, amiket másként végeznék el. Ezeket a tapasztalatokat a következő felméréseknél feltétlenül alkalmazni fogom.

A kérdőívet csatolom a dolgozathoz a felmérés mellékleteként.

A felmérésben a SZIE ABK andragógia, művelődésszervező, könyvtáros-informatikus és tanító szak első éves, nappali tagozatos hallgatói vettek részt.

Koruk: 19–25 év

Nemi megoszlás: 87% nő / 17% férfi

A családi körülményeket tekintve nőtlen és hajadon fiatalok csoportjáról van szó, lakhelyként csak kevesen (15%) jelöltek meg állandó lakhelyül nagyvárost, a fennmaradó 85% kisvárosban vagy falun él.

Értékelés, eredmények

A kérdőív egyes pontjainak értékelése:

1. ponthoz: Az iskolai végzettség tekintetében változó a kép, a gimnáziumi végzettség jellemző a legtöbb hallgatónál, de több más jellegű középszintű végzettséget adó intézményt is megjelöltek, pl.: szakközépiskolákat, technikumokat.

2. ponthoz: A második pontban megfogalmazott kérdésre, hogy miért kezdte el tanulni a német nyelvet, a legnagyobb százalékban a „kell” és az „iskolai tantárgy” válaszokat jelölték be a hallgatók.

A 3. és 4. pont jelölései is meglepőek voltak: a hallgatók közül kevesebben (37%), jellemezte nyelvtudását az „elég jól” válasszal, 67% csupán a „nem nagyon jól” választ húzta alá annak ellenére, hogy a nyelvtanulásuk ideje 9-13 évig terjed megszakítás nélkül. Elgondolkodtató, hogy ennek ellenére 84 százalékuk egyáltalán nem rendelkezik nyelvvizsgával, 11 százalékuk alapfokú, 5 százalék pedig középfokú nyelvvizsgával rendelkezik, pedig legtöbbjük érettségi vizsgát tett egy idegen nyelvből (10. kérdés).

5., 6. és 7. ponthoz: Jelenleg mindannyian egy középfaladó, nyelvi előkészítő csoport tagjai, heti 4 órában tanulják a német nyelvet, s a cél a rendelet által a diplomához előírt középfokú nyelvvizsga megszerzése. A nyelvtanulással otthon ennek érdekében csupán igen csekély időt töltenek, azt sem meghatározott rendszerességgel.

9. ponthoz: Meglepő, hogy német nyelvterületen a megkérdezettek közül csak nagyon kevesen jártak, nyelvvizsgával pedig, mint az előző pontban adatokkal jeleztem, minimum 9 éves tanulás után is csupán 16% rendelkezik, s ebből is a nagyobb rész alapfokú vizsga vagy annak egyik része, általában a szóbeli.



A 11. kérdés a felmérés lényegi pontja, a nyelvhasználat, ami újra csak meglepő eredménnyel szolgált, mert a hallgatók egynegyed része nemmel válaszolt arra a kérdésre, hogy használja-e a német nyelvet. Akik igennel válaszoltak, azoknál a TV által nyújtott német nyelvű csatornák adásai és az ismerősök, levelezőtársak szerepeltek elsősorban.

A 12. pontban pedig, ahol a nyelvnek a szakmában történő használatára vonatkozó kérdés szerepelt, tanácstalanok voltak, hogy ezeken a szakokon belül hogyan használhatnák az idegen nyelvet akkor, amikor az Unió keretein belül is pályázatok tömkelege szolgálja a kultúra, a külföldi kapcsolatok támogatását, s a felnőttképzésre vonatkozóan is sok lehetőséget ki lehet használni ez esetben idegen nyelvű (német) pályázatok elnyerésére. A könyvtárosok is rengeteg lehetőséget használhatnak ki pl. német kiadványok beszerzésére, könyvtári együttműködésekre.

KÉRDŐÍV

Töltse ki, kérem, a kérdőívet név nélkül, és a több alternatívát felkínáló kérdések esetében az Önre leginkább jellemző vagy az Ön által leginkább jellemzőnek tartott **egy választ** jelölje meg a megfelelő négyzet beikszelésével, adott esetben aláhúzással, eltérő esetben szöveges válasszal!

A válaszadó neme:	<input type="checkbox"/> férfi	<input type="checkbox"/> nő
Állandó lakóhelye:	<input type="checkbox"/> nagyváros	<input type="checkbox"/> Budapest
Jelenlegi lakóhelye:	<input type="checkbox"/> kisváros	<input type="checkbox"/> falu
Kora:		

1. Iskolai végzettsége:	gimnázium	szakközépiskola	egyéb:	
2. Miért kezdte el tanulni a német nyelvet?	<i>Mert: világnyelv - hasznos - kell - iskolai tantárgy volt - tetszik - külföldi tervek - egyéb:</i>			
3. Ha le kellene írnia, hogyan beszél németül, hogyan jellemezné?	<i>Tökéletesen - nagyon jól - elég jól - nem nagyon jól</i>			
4. Mióta tanul németül megszakítás nélkül?				
5. Jelenleg milyen szintű német csoport tagja?	<i>Alapfokú - középfokú - haladó - felsőfokú</i>			
6. Heti hány órában tanulja jelenleg a németet?				
7. Naponta hány órát tölt a német nyelv tanulásával?				
8. Milyen szintű tudásig szeretné tanulni a német nyelvet?	<i>Alapfokú nyelvvizsga - középfokú nyelvvizsga - felsőfokú nyelvvizsga - jó kommunikatív készség</i>			
9. Járt már német nyelvterületen? Hol?	Szeretne Ön Németországba, Ausztriába, Svájcba látogatni?			
10. Van-e nyelvvizsgája?	<i>Igen</i>	<input type="checkbox"/> alapfokú	<input type="checkbox"/> középfokú	<input type="checkbox"/> felsőfokú
	<i>Nincs</i>	<input type="checkbox"/>		
	<i>Igen</i>	<input type="checkbox"/>	<i>.....ból</i>	
11. Használja a német nyelvet?	<input type="checkbox"/> igen	<input type="checkbox"/> nem		
Ha igen, hol?	<input type="checkbox"/>	<i>német nyelvű csatornákat nézek</i>		
	<input type="checkbox"/>	<i>olvasok németül</i>		
	<input type="checkbox"/>	<i>van(nak) német ismerőseim (levelezőtársaim)</i>		
	<input type="checkbox"/>	<i>egyéb</i>		

Mely területeten?.....

13. Mi okozza a legtöbb problémát a nyelv elsajátításánál?

14. Miért szóal meg nehezen idegen nyelven?

15. Minél jobban szeretném megtanulni a német nyelvet. ☐

17. Milyen szakon tanul?

18. Tudja-e használni a nyelvet ezen a szakon, illetve ezen a területen a szak elvégzése után?

19. Jelenleg is használom a nyelvet:

Az első kérdőívet később kiegészítettem egy másikkal, amelyen a hallgatóknak a kérdésekre úgy kellett válaszolni, hogy 1-5-ig adhattak „osztályzatokat”.

5=nagyon, 4= eléggé, 3= közepesen, 2= nem igazán 1= egyáltalán nem

1	Mennyire tetszik a német nyelv?	
2	Mennyire fontos Ön szerint a német nyelv tudása ahhoz, hogy műveltebb legyen?	
3	Mennyire fontos a német nyelv a mai világban?	
4	Mennyire érdekli Önt a németül beszélő országok kultúrája és művészete?	
5	Mennyire lenne segítségére a német nyelvtudás, ha külföldre utazna?	
6	Munkájához milyen mértékben van szüksége német nyelvtudásra?	
7	Mennyire szeretné anyanyelvi szinten elsajátítani a német nyelvet?	
8	Ön szerint mennyire lenne hasznos, ha lenne középfokú nyelvvizsgája németből? (Ha már van, írjon 9-et!)	
9	Ön szerint későbbi szakmai előmenetelében mennyire játszhat szerepet német nyelvtudása?	
10	Mennyire szeretne megismerkedni a német nyelv beszélőivel?	
11	Milyen mértékben különböznek a németek a magyaroktól?	
12	Milyen gyakran találkozik (pl. utcán, étteremben, nyilvános helyeken) külföldiekkel ezekből az országokból?	
13	Mennyire élne szívesen ezekben az országokban?	
14	Milyen gyakran adódik lehetősége németül beszélni belföldi nyaralása alatt?	
15	Milyen gyakran szokott chattelni, e-mailezni az interneten?	
16	Milyen gyakran szokott német nyelvű internetes oldalakat nézegetni?	
17	Milyen gyakran szokott hagyományos leveleket írni német nyelven?	
18	Milyen gyakran szokott a barátai, ismerősei közül valaki beszélni arról, milyen az élet egy németül beszélő országban?	
19	Mennyire szeretne Ön ezekbe az országokba elutazni?	
20	Ön szerint milyen fontos szerepet játszanak ezek az országok a világban?	
21	Ön szerint milyen gazdagok ezek az országok?	

Elgondolkodtató, hogy a hallgatók nem a lehetőségeket látják a nyelvtanulásban, hanem egy valamilyen szinten teljesítendő kötelező kurzust, és a saját szakmájukat tekintve nem látják jövőt a nyelvvel kapcsolatban. A második kérdőív értékelése után sem változtak az első után levont következtetések annak ellenére, hogy magáról a célnyelvet beszélőkről, az országról pozitív volt a hallgatók véleménye, döntő többségük szívesen utazna a célnyelvi országba, de a nyelv, a nyelvhasználat nem képezi mindennapjaik részét. Nincsenek közvetlen baráti kapcsolataik a célnyelvi országokban, nem törekszenek önállóan információkat szerezni az internet segítségével sem. Abban döntő többségben egyetértés mutatkozik, hogy a műveltséghez, a kultúráltsághoz hozzátartozik, hogy valaki idegen nyelvet tanuljon és tudjon, jelen helyzetben azonban egy teljesítendő kurzusnak tekintik az idegen nyelvet.

Összegzés

A nyelvtudást az európaiak kétharmada az iskolában szerezte. A magyar általános iskolában hagyományosan egy idegen nyelv tanulása kötelező. A gimnáziumokban két idegen nyelvet oktatnak. A felsőoktatásban – a speciális szakok kivételével – a nyelvtanítás valójában

egy „melléktárgy”, vannak intézmények, ahol már nem is képezi az oktatás részét, a diploma megszerzése viszont nyelvvizsgához kötődik. Ezzel a döntéssel a kormány elősegítette azt, hogy nyugati mintára immár Magyarországon is megsokszorozódjon az idegen nyelveket komolyan, magas szinten tanulók száma. Maga a nyelvtanítás is változásokon ment keresztül az utóbbi évtizedekben. A régebbi nyelvtanközpontú oktatási módszert az utóbbi időben egyre inkább felváltotta a kommunikációt előtérbe helyező nyelvtanítás. Ez talán népszerűbb lehet a nyelvtanulók számára. Az iskolán kívüli nyelvtanulásban, Európában, a magyarországinál jóval nagyobb szerep jut a nyelvi környezetnek és a spontán önképző formáknak: kötetlen beszélgetés, ismétlődő látogatások az adott nyelvet beszélő országokban. A kérdőív kérdései alapján felvetődhet a gondolat, hogy talán nem a nyelvtanításban kell a problémát keresnünk, hanem a diákok nyelvtanuláshoz való hozzáállását, viszonyát kell megváltoztatnunk, mert **„A nyelv az, amit még rosszul is érdemes tudni”** mondta Lomb Kató, a híres szinkrontolmács. Hiszen ha nyelveket tudunk, kiszélesedik látókörünk, új lehetőségek nyílnak meg előttünk szakmailag és emberileg, érdeklődőbben tekintünk a bennünket körülvevő világra, lehetőségünk adódik az eltérő kultúrával rendelkező népek megértésére, elfogadására.

A nyelvtanulás célja tehát legyen a következő:

- A tanuló tudja használni az idegen nyelvet a hétköznapi és a munkával kapcsolatos kommunikációs helyzetekben.
- Az idegen nyelv használata révén legyen képes új emberi kapcsolatok létesítésére, növekedjék benne a más országok népe és kultúrája iránti megbecsülés.
- A nyelvtanulás során kialakuló alapkészségekre támaszkodva legyen képes nyelvtudása továbbfejlesztésére, illetve további idegen nyelvek elsajátítására.
- Szerezzen ismereteket a nyelvek természetéről, hogy ezáltal saját anyanyelvét is tágabb összefüggésben tudja szemlélni.
- Nyelvtudása segítségével legyen képes új ismeretek befogadására.
- Leljen örömet az idegen nyelvű önkifejezésben, mert az hozzájárul személyisége gazdagodásához és önbizalma növekedéséhez.
- Nyelvtudása segítse őt abban, hogy magyarként Európa polgára lehessen.

A felmérések alapján az általam vizsgált csoportokban nem igazán pozitív a kép a nyelvtanulással kapcsolatban. Az ezeken a szakokon tanuló hallgatók nem gondolkodnak külföldi munkavégzésben, és az első évfolyamon még a szakmájukban rejlő esetleges lehetőségeket (pl. pályázatok, külföldi kapcsolatok stb.) sem látják a nyelv felhasználására. Elgondolkodtató mindenesetre, hogy ezek a hallgatók a mai nyitott világban ennyire nem tulajdonítanak jelentőséget a nyelvtudásnak, nyelvtanulásnak annak ellenére, hogy elméletben elismerik annak gyakorlati hasznosságát, személyesen azonban mégsem érzik maguk számára megfelelőképpen fontosnak. Felmerült bennem a gondolat, hogy elvégzem ezt a felmérést végzős és már végzett hallgatók körében összehasonlításképpen, hogyan alakulnak a kérdésre adott válaszok ezeknél a csoportoknál.

IRODALOM

- Fóris Ágota (2004): Idegennyelv-tudással kapcsolatos vizsgálat a Dél-Dunántúl középiskolaiban. Modern Nyelvtanítás
- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 8.sz. pp.25-35
- Bérces Judit (1998): „Korai Nyelvtanítás, és utána...” *Új Pedagógiai Szemle*, 8. sz. pp.85-87
- Seidman Irving (2002): *Az interjú, mint kvalitatív kutatási módszer*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó
- Earl Babbie (2003): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest, Balassi Kiadó

A média szerepe a gyermekek életében

Ez a tanulmány a médiapedagógia területére enged rövid betekintést azért, hogy a kisiskolás gyermekek fejlesztésével, nevelésével foglalkozók gyakorlatban használható alapokat szerezzenek, valamint felkészülhessenek korunk egy új nevelési kihívásának megválaszolására.

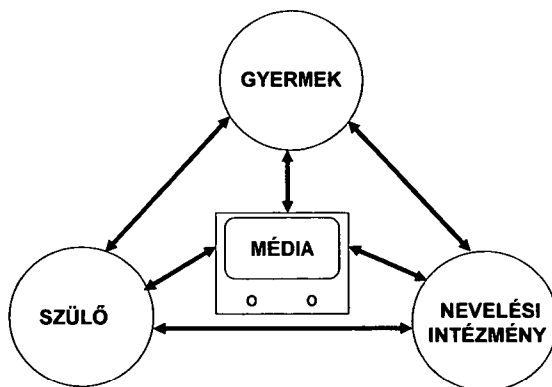
A médiapedagógia fiatal tudományág. A média – rendszereinek rohamos elterjedésével a 20. század végétől – igen hatásos versenytársa lett az iskolának, a nevelésnek. Küldetése hasonló az iskoláéhoz: ismereteket közvetít, magatartási mintát nyújt, szocializál, alakítja, formálja értékbefogadó képességünket, személyiségünk egészét. Am hatásrendszerében nem egyértelműen pozitív, széleskörűen elfogadott tartalmak közvetítésére is vállalkozik a nézettségi verseny megnyerése érdekében.

A gyerekek különösen védtelenek a média és ezen belül elsősorban a televízió, az Internet hatásaival szemben. A gyermekek védelme a káros hatásoktól a szülőknek, pedagógusoknak szép nevelői küldetése. A médiapedagógia módszerei a tudatos médiahasználati szokások kialakítását, vagyis médiával médiára a nevelést szolgálják.

A gyermek nevelő környezete

A lakás, a szomszédság, a környék alapos megismerése után a természetes kíváncsisága, tudásvágya a tágabb környezet, a világ felfedezésére készíti a gyermeket. Az emberi létfeltételek biztosításában nélkülözhetetlen természeti környezet, a kényelmes élet élésének lehetőségét nyújtó technikai környezet, a humanizált emberi kapcsolatok megteremtését lehetővé tevő társadalmi környezet ezt a célt szolgálja. A gyermek kötődései személyekhez, tárgyakhoz, jelenségekhez gyorsan, aktuálisan változnak. Az ismétlődő környezeti hatások a három környezetből eredően alakítanak ki az emberekben szokásokat, szokásrendszereket /habitust/.

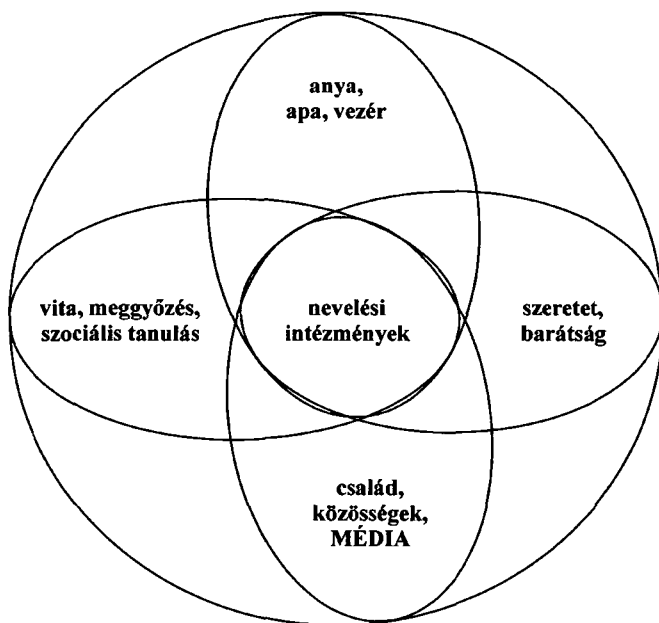
A személyi kötődések átrendeződése, súlypontjának megváltozása oda vezet, hogy a gyermek igényli és élvezi a kortársak társaságát. A családi környezet után új szocializációs tartalmak elsajátítására adódik lehetőség az iskolában. A szülők és az iskola közé megjelenése után viszonylag gyorsan beékelődött a média a maga erőteljes hatásrendszerével.



A szülő-gyermek-nevelési intézmény zárt háromszög harmonikus viszonyt jelez a résztvevők között. Bármely két szereplő funkcionális kapcsolata esetén szükségképpen megtalálja a harmadikat.

A médiával bővült hatásrendszer belülről nyitott, és külön-külön hat a befogadókra, nem vonva be hatókörébe a másik két nevelési tényezőt. Az eredmény az, hogy a média elidegeníti egymástól az egyébként természetes nevelési „szövetségeket”. Elindul a zárt és a nyitott hatásrendszer versenye. Nem kétséges, hogy ebben a versenyben ki vagy kik lesznek a vesztesek. A szülők, a tekintélyi személyek személyes varázsa fokozatosan csökken. A családi nevelésben bekövetkezik egy váltás. A konfliktusokat kerülendő, külön televíziót, számítógépet kap a gyermek a saját szobájába. „...Európában a magyar szülők a legközönyösebbek, őket érdekli legkevésbé, hogy mit néz a gyerek, ugyanakkor a magyar gyerek tévézik a legtöbbet a kontinensen. A saját tévéjén, egyedül.” (<http://index.hu/kultur/media/gyerek9413>)

A nevelő környezet elemei



A gyermek nevelő környezetének középpontjában a nevelési intézmény áll. Személyes kapcsolatok, közösségi lét, magatartás- és tevékenységformák gyakorlása teszi ki a fejlesztő tevékenység nagy részét. Ha a mintaadó elemek száma a médiával nő, a közvetlenséget felváltja a személytelenség, a virtualitás. Ez a lehetőség és metódus más irányba képes terelni a gyermekek szellemi, erkölcsi és testi fejlődését. A családi életet irányító anya, apa szerepe a gyermeki személyiség fejlesztésében minimálisra csökken. A növekedő gyermek a kortárs csoportban találja meg a követni kívánt vezért. Az itt folyó tevékenység is szembe mehet a családi és az iskolai nevelés céljaival. Ezt a hatást a televíziós adások és az Internet kommunikációs lehetőségei erősíthetik.

A média nagyon erősen befolyásolja a példakép- és eszményképválasztást. A könnyen hírnévhez és anyagi javakhoz juttatott sztárok közül kevés állja meg a helyét. Magatartásuk, műveltségük fejlesztésre, karbantartásra szorul...

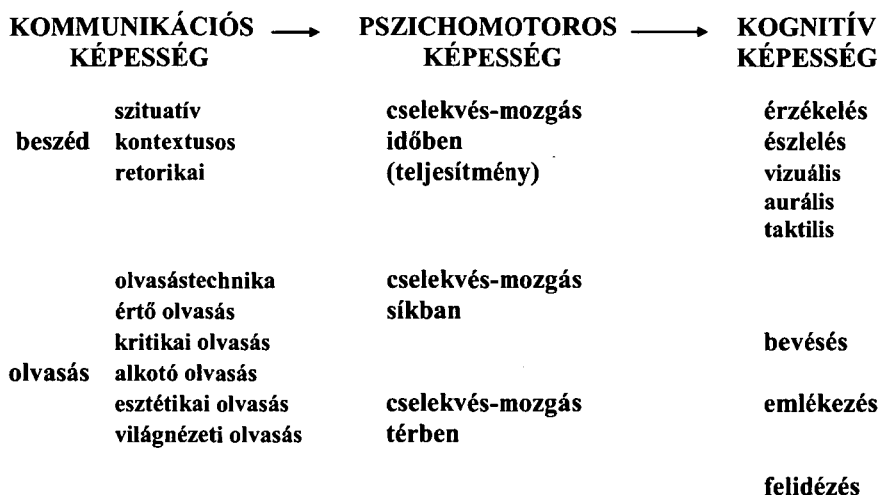
A szocializáló hatások személyessége elengedhetetlen, hogy értékes, minőségi emberi kapcsolatok, kulturált vitakészség és konfliktuskezelés alakuljon ki a felnövekvő nemzedékekben. Ennek a célnak hosszú idő óta a nevelési intézmények tudnak megfelelni a gyermek érdekében szeretettel végzett állandó ellenőrző, értékelő-megerősítő gyakorlatokkal.

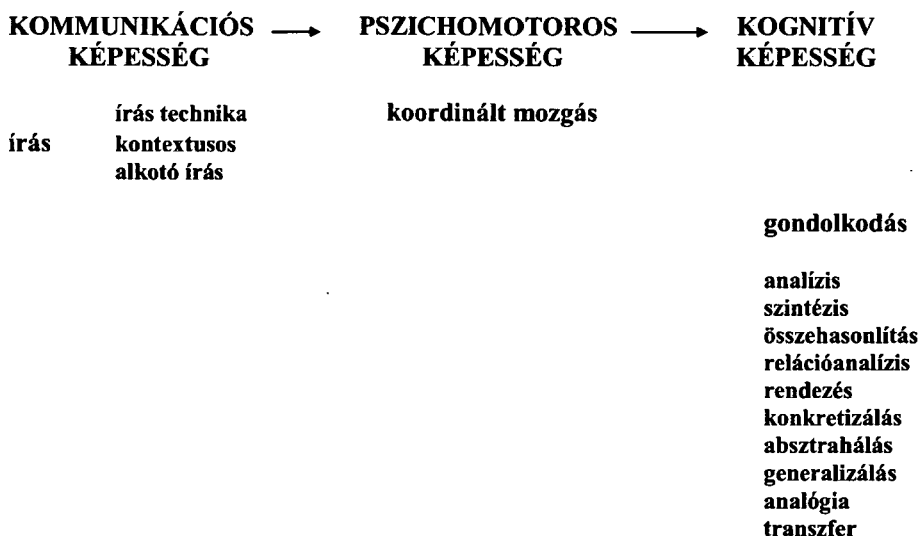
A média és az alakuló személyiség

A kialakuló személyiség képességei egymásra épülnek. Az egymás mellett megjelenő csoportok is hierarchiát mutatnak. Időrendben a kommunikációs képességek kialakulásának menete a beszéd, az olvasás, az írás-rajzolás. A média hatására sajátos kommunikációs megismerési feladat vár a gyermekre. A film nyelvezetének elsajátításáról van szó. A rajzfilmek megjelenítési formája nem igazán segíti a játékfilmek megértését. A nagy közvetítési sebesség mellett a filmtrükkök, a négy (három téri és az idői) dimenzió megértésében is segítségre szorul a gyermek. Ezért is indokolt az együttes „médiafogyasztás” tapasztaltabb, a várható tartalmat és a közvetítési formát ismerő nagyobb testvérrel, felnőttel. Az egyirányú kommunikáció sajnos nem képes segíteni a gyermek beszédképességének fejlesztését. Műsmozgás közben általában hallgatásra vannak ítélve a fiatal nézők.

A kommunikációs képességcsoport az alapja a pszichomotoros és a kognitív képességeknek is. Az egyes képességszintek alapképességeinek kialakulását-fejlődését segítik, motiválják, aktivizálják és megerősítik a média alkalmas tartalmai, közvetítései. A fejlesztés feltétele az, hogy a médiális hatás a gyermek értelmi és mentális fejlettségi szintjének megfelelő legyen. Ez vonatkozik az információközlés absztrakciós szintjére is. A fejlődéshez a motivációt a gyermek kíváncsisága, fejlődési vágya adja. A pszichomotorikus képességek fejlődését az utánzási késztetés indítja be és folyamatosan biztosítja. Utánozzák a nekik tetsző szereplők mozdulatait, dramatizálják társaikkal a látott eseményeket, történeteket. A felnőttek dicsérete, megerősítő megnyilvánulásai a gyermeknek örömet okoznak. A látott és hallott műsorok, mesék megbeszélései fejlesztik a megismerő (kognitív) képességét, gondolkodását, képzeletét és valóságérzetét erősítik. Legalkalmasabbak erre az ismeretterjesztő műsorok, tartalmas vetélkedők.

A SZEMÉLYISÉG mint a képességek rendszere





A média hatása a gyermekek életére

A média, amint azt az előbb megállapítottuk, nagyhatású nevelési tényező. Az értékek, a kultúra közvetítésével, átszarmaztatásával fejt ki szüntelen hatását. Ez létének és szerepének pozitív oldala. De mi is az az érték, amit az ember és a környezete hordoz, megjelenít?

„Olyan produktum, amely kettős funkciót tölt be. Egyrészt hozzájárul a szűkebb és tágabb emberi közösségek fejlődéséhez, tehát rendelkezik egy határozott közösségfejlesztő funkcióval; másrészt elősegíti az egyén fejlődését, azaz individuális fejlesztő funkciót is betölt.” (Zrinszky, 2002. 105. p.)

A kommunikációs képességek fejlesztésében kiemelt szerepe van a médiának. Mintát kellene adnia a szép magyar beszéd, a választékosság, a tiszta kiejtés terén. A hagyományok tisztelete, a néprajzi vonatkozású adások közvetítése a magyar kultúra továbbélésének a záloga. A népdalok, a népi játékok kivesznek, elfelejtődnek, ha a hagyományörzést nem szorgalmazza a többi között a rádió és a televízió. Az igényesen szerkesztett, válogatott tartalmú műsorok formálják a gyermek esztétikai érzékét, ízlését. A mintaadás ezen a téren kötelessége a nevelő környezet minden szereplőjének.

A gyermeki /ön/tevékenység úgy fejleszti a személyiséget, ha az objektív érték szubjektívvá válik, amikor az saját célt és motívumot alakít ki először külső irányítással. Az önálló értékválasztáshoz innen vezet az út a műveltség gyarapításával. Ez a folyamat segíti a tanulás megszerettetését is az élethossziglan történő tanulás igényéhez, elfogadásához.

A személyiségfejlesztés célja a műveltség megalapozása és minél magasabb fokra fejlesztése, amely egyszerre ismeretrendszer, gyakorlati alkotóképesség és magatartásforma. A gyermeki személyiség alapképességeinek kialakulását-fejlődését segítik, motiválják, aktivizálják és megerősítik a média alkalmas tartalmai, közvetítései. A fejlesztés feltétele az, hogy a médiális hatás a gyermek értelmi és mentális fejlettségi szintjének megfelelő legyen. Ez vonatkozik az információközlés sebességére is. A fejlődéshez a motivációt a gyermek kíváncsisága, fejlődési vágya adja. A pszichomotorikus képességek fejlődését az utánzási késztetés indítja be és folyamatosan biztosítja.

A látott és hallott műsorok, mesék megbeszélései fejlesztik a gyermek megismerő (kognitív) képességét, gondolkodását, képzeletét és valóságérzetét. Minden személyes és média-kommunikációs helyzet, hatás a kisgyermek műveltségének megalapozását szolgálja.

Fontos megemlíteni azokat a legnézettebb műsorokat, melyek leginkább (negatív) hatással vannak a gyermekekre. A reklámokról van szó. Kósa Éva és Vajda Zsuzsanna szerint a reklám nem más, mint „Korunk egyik legnagyobb befolyással rendelkező kulturális terméke, amelynek – mint a bírálatok számtalanszor kiemelik – nemcsak a fogyasztásban, hanem az emberi kapcsolatokban, az életmód formálódásában, a férfi-női viselkedés alakításában is nagy szerepe van.” (Kósa-Vajda, 1998. 56. p.)

Nagyon erős hatást gyakorol, egyfajta színes világot jelenít meg, és így magával ragadja a nézőt. A reklámok célja elsősorban az, hogy minél többet fogyasszanak. Azonban a döntést a szülők hozzák meg. Nincs hatásosabb eszköz, mint a gyermek könyörgése az áhított termék után. A gyermekek megpróbálják kiharcolni szüleiknél a reklámozott termékeket, és mindent megtesznek annak érdekében, hogy elérjék céljukat. És ezt tudják a reklámkészítők is! Emiatt rengeteg családi konfliktus alakul ki szülő-szülő és szülő-gyermek között.

A szülők és a pedagógusok szerepe a médiaértés alakításában

A gyermekek sokszor nem értik vagy félreértik a tv-ben, a médiában látottakat, hallottakat. Elengedhetetlenül fontos a szülők közvetítő szerepe a gyermekek médiahasználati szokásainak tudatos kialakításában. A gyermek számára a feldolgozatlan élmények, a meg nem értett jelenetek, cselekmények káros hatásúak.

A médiaértés elősegítésének leghatásosabb és a leginkább kíváncsú formája a műsorok együtt nézése. A médiahasználati stratégiával rendelkező szülők fokozatosan szoktatják rá gyermekeiket az önálló, tudatos informálódásra, szórakozásra. A segítő, támogató szülői tájékozódásról és tájékoztatásról nem érdemes lemondani. A gyermek szobájában elhelyezett televízióra, Internet hozzáférésre fokozott figyelmet kell fordítani.

Gyermekeink ma egy adott technikai környezetbe születnek bele. E környezet szocializáló hatását, erejét csak felnőtt segítségével képes a kisgyermek saját hasznára fordítani. A társadalom különböző intézményei is törekednek arra, hogy az emberek felkészülhessenek az információs társadalomban való értelmes élet élésére. Természetes, megszokott lesz a gyermekek számára minden, amivel életükben találkozhatnak: otthon, utcán, autóbuszon és tágabb környezetükben. Az informálódás így igencsak időigényes és időhöz kötött. A szülők és a pedagógusok lehetősége és egyik kiemelt kötelessége a rájuk bízott nevelteket bevezetni az idővel való helyes gazdálkodás rejtelmeibe.

A gyermekekkel foglalkozó felnőttek feladata a médiumok tudatos alkalmazására nevelés is. Ez azt jelenti, hogy meg kell ismertetni otthon és az iskolában a médiumokat, a médiát és azok informáló képességét. Van egy nehezebb pedagógiai küldetésük is: megláttatni a média problémáit, manipulatív jellegét és helytelen használatának káros hatásait. A szülők és pedagógusok véleménye nem mindig egyezik meg ebben a kérdésben.

A harmadik feladat a nevelőhöz, mintaadóhoz méltó tennivaló, mégpedig az értékválasztás irányítása, segítése. A választás, a válogatás eredményessége függ a válogató példaadásától, felkészültségétől, jellemétől, izlésvilágától. A válogatást segítő eszközök és lehetőségek a rádió- és televíziós műsorismertetések, előzetesek, ajánlók. Hasznosak a válogatáshoz a megjelent kritikák, nézői-hallgatói vélemények.

Következzenek ezután olyan javaslatok, amelyek véleményünk szerint a kisgyermekek érdekeit, fejlődését szolgálják médiával befolyásolt világunkban. Lehetőség szerint a gyermekeknek szóló műsorokat nézzük együtt. Szakítsunk időt erre. Így lesz közös élményanyagunk, beszélgetési témánk otthon és az iskolában. Gyermekekkel közösen tudunk ebben az esetben

a műsorok között szelektálni, válogatni, ha van ismeretünk az aktuális sorozatokról, rajzfilmekről, történetek hőseiről.

Ha mód van rá, ugyanazt a műsort nézzük meg televízióban, /báb/színházban, és hasonlítsuk össze, beszéljük meg a látottakat. Ha könyvben is megjelent, akkor olvassuk el gyermekünknek az írott változatot is.

Fontos, hogy gyermekeink érdekében tudjunk lemondani megtekinteni vágyott felnőtt műsorról, előadásról. Ne utasítsuk el, ha ez idő alatt velünk szeretne lenni! Fogadjuk el a gyermek ajánlásait műsorra, olvasnivalóra, moziműsorra nézve, ha az neki való.

Előre szervezzünk mozgásos, szabadban eltöltendő általa kedvelt programokat olyan műsorok idejére, amelyeket nem szeretnénk, hogy a kisgyermek lásson.

Ajándékozzunk könyvet, mozi-, színház- vagy koncertjegyet születésnapra vagy hasonló alkalmakra. A rászoktatás később megtérül. Ha nagyobbak lesznek a gyermekek, majd viszonozzák ezt a gesztust.

Vonjuk be a gyermekeket a házimunkába. Nagy örömet okozunk nekik azzal, hogy olyat csinálhatnak, mint a felnőttek. Úgy is lehet azt együtt csinálni, hogy elveszíti munka jellegét.

Olvassunk vagy nagyobb testvérrel olvassassunk könyvet, majd beszéljük meg. Foglalkozunk állást a szereplők tetteiről, magatartásáról, viszonyulásáról. Készíttessünk olvasónaplót kedvenc könyveikről, olvasmányaikról! A felnőtt is lejegyezheti gondolatait mintegy mintát adva a tartalomra és a formára.

A gyermek gyűjtőgető igényét engedjük kialakulni, kibontakozni. Készítsünk közösen a gyűjteményéből otthon „kiállítást”.

Nyarlásról, kirándulásról a gyermek segítségével állíthasson össze fotóalbumot vagy digitális kép- és prospektusgyűjteményt.

A pedagógusok javasoljanak néznivalót: tv műsort, DVD-t, mozifilmet, kiállítást stb.

A média az erotikát, szexualitást a nézettség fokozása érdekében túlhangsúlyozza. Helyére kell tenniük ezt a kérdéskört a szülőknek és a pedagógusoknak. A szülői értekezleten érdemes egyeztetni és ismertetni a gyermekekkel megbeszélni kívánt témát. A pedagógusok ajánljanak könyvet, DVD-t, televíziós műsort. Ha a beszélgetés elindul a szülők és a gyermekek között, akkor otthon és az iskolában összehasonlíthatunk korábbi és mai felvilágosító könyveket, ifjúsági folyóiratokat. Nézzük meg együtt, miről kérdezik e témában legtöbben az internetes szakértőket.

A felnőtt aktuális találékonysága, alkotóképessége, empátiája megoldja azokat a helyzeteket, amelyekben felismeri a gyermek hosszútávú érdekeit.

Záró gondolatok

Gyermekeink személyiségére a kommunikációs hatások minősége, mennyisége és eredete meghatározó. Beleszületnek egy szubkultúrába, amely tartalmazhat emberi, információtechnikai és egyéb elemeket.

A média nem szabad, hogy a személyes fejlődéstől-fejlesztéstől elvonja a figyelmet, az időt és a lehetőséget. A gyermeknek, hogy fejlődjön, megfelelően táplálkoznia, mozognia és pihenni kell az ember bioritmusa szerint. Figyelmét, értelmét és szellemét állandóan foglalkoztatni kell. Erre legalkalmasabb és legfejlesztőbb forma a személyes kontaktus, párbeszéd, együttes tevékenység.

Végül megfontolásra ajánlom Kodály Zoltán szavait minden szülőnek, pedagógusnak és gyermeknek:

„Kultúrát nem lehet örökölni. Az elődök kultúrája egy-kettőre elpárolog, ha minden nemzedék újra meg újra meg nem szerzi magának.

Csak az a mienk igazán, amiért megdolgoztunk, esetleg megszenvedtünk.”

IRODALOM

- Kósa Éva – Vajda Zsuzsanna (1998): Szemben a képernyővel. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó
- Lappints Árpád (1998): Az értékekre alapozott nevelési modell megalkotásának szükségessége és esélyei. Új Pedagógiai Szemle, 1998/ 6.
- Lénárd Ferenc (1979): A képességek fejlesztése a tanítási órán, Tankönyvkiadó, Budapest
- Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes (2006): Gyermeklélektan. Tizenötödik kiadás, Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest
- Molnár Péter (2007): A nevelés technológiája. In: Dombi Alice-Oláh János-Varga István szerk.: A neveléstudomány alapkérdései. APC-Stúdió, Gyula, 153-165 p.
- Molnár Péter (2004): Honismeret és nevelés. Módszertani Közlemények, 2004. 1. 39-44.
- Nagy Andor (2007): A médiumok értékalkotó szerepe és lehetősége. In: Dombi Alice-Oláh János-Varga István szerk.: A neveléstudomány alapkérdései. APC-Stúdió, Gyula, 81-99.
- Nagy József (2000): XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest
- Zrinszky László (2002): Neveléstudomány. Műszaki Könyvkiadó, Bp.
- <http://index.hu/kultur/media/gyerek9413/> Letöltés: 2010. március 6.

SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat a szerkesztőség címére küldjék: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. A borítékra feltétlenül írják rá, hogy *kézirat*. Csak „gépelt”, 8–10 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kéziratot jól áttekinthető kettes sortávolsággal, normál géppapíron, a „gépelési hibák” gondos javításával, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám) kérjük. A közérthetőség megkívánja azt is, hogy az elkerülhetetlen idegen szakkifejezések magyar megfelelőzéséről, értelmezéséről se feledkezzünk meg. Kérésünk az is, hogy a szövegbe iktatott rajzos, ábrás, illusztrációs megoldásoktól lehetőleg tekintsünk el.

Azoktól a szerzőktől, akik megfelelő feltételekkel rendelkeznek, számítógéppel írt kéziratot kérünk lemezen és nyomtatva is.

Nagyon fontos, hogy külön lapra írják föl *beosztásukat, munkahelyük, iskolájuk pontos nevét, helyét*, valamint *irányítószámát lakcímüket*.

Felhívjuk továbbá szerzőink figyelmét, hogy másodközlésre nem vállalkozunk. Szerkesztőségünkönél is érvényes az az általános gyakorlat, hogy kéziratot nem őrzünk meg és nem is küldünk vissza.

DR. BOZSIK GABRIELLA
főiskolai tanár
Eszterházy Károly Főiskola
Magyar Nyelvészeti Tanszék
Eger

Egy új névtani kiadvány a szótárhasználati kompetencia fejlesztéséhez

Közismert a magyartanárok számára megfogalmazott egyik lényeges tantervi előírás, amely szerint az anyanyelvi órákon a tanulónak meg kell ismerkedniük a legfontosabb szótárakkal, hisz csak így képesek utána nézni szófajtani, helyesírási, etimológiai stb. problémáiknak. A szakembereknek, a kutatóknak, a tanároknak, a hallgatóknak stb. készült akadémiai kiadványok mintájára gyakran születnek meg rövidebb terjedelmű, könnyebben értelmezhető és kezelhető ún. diákszótárak (például a *Szinonimaszótár diákoknak*, *Képes diákszótár*, *Magyar helyesírás – Diákszótár*, *Idegen szavak és kifejezések – Diákszótár*). Tapasztalatok szerint a szótárak tartalmát, használatát bemutató óra sokkal eredményesebb, élményszerűbb lesz, ha iskolai vagy városi könyvtárban tartjuk. Változatos, érdekes gyakorlatokkal, ügyes motivációval el kell jutnunk oda, hogy tanítványaink minél nagyobb jártasságot szerezzenek a szótárak használatában.

Fercsik Erzsébet és Raátz Judit 1997-ben a Korona Kiadó közreműködésével megjelentette a *Hogy hívnak? Könyv a keresztnevéről* című kötetét, amelyben közel száz (férfi- és női) nevet mutattak be. Akkor a bevezetésben a következő sorokat olvashattuk: „Ez a könyv elkészült, de a nevekké váló foglalkozást nem hagytuk abba. Reméljük, újabb nevekké, kibővített fejezetekkel egyszer még lesz folytatása ennek a munkának.” Több mint tíz év elteltével, az elmúlt év tavaszán a jól ismert névkutatóknak, az ELTE tanárainak megvalósult a vágyuk. A korábbinál jóval nagyobb terjedelmű és formátumú, sokkal gazdagabb névanyagot tartalmazó munka született meg: a *Keresztnevék enciklopédiája*. Alcíme: *A leggyakoribb női és férfinevek*. A Tinta Könyvkiadó népszerű sorozatának, „A magyar nyelv kézikönyvei”-nek ez a XVI. kötete.

A szerzők ugyan *Előszónak* nevezték a 7–23. oldalon található bevezetést, de ez valójában egy ügyesen összeállított, olvasmányos stílusban megírt névtani fejezet, amely tárgyalja többek között a név fogalmát, a nevek különböző fajtáit, sőt a névadási szokásokat is. A magyar keresztnévkinccs eredetéről is kapunk egy viszonylag részletes áttekintést.

A *Tájékoztatóból* (24–9) értesülünk arról, hogy a 2007. január elsején leggyakoribbnak tartott 100 női és 100 férfinév kerülhetett bele az enciklopédia legfontosabb, leghosszabb és legérdekesebb fejezetébe, a szótári részbe.

A 200 név bemutatása az egyes névcikkekben a következő szempontok szerint történt: *Eredete, Védőszentje, Névnappja, Gyakorisága, Becézése, Rokon neve, Női-férfi párja, Idegen megfelelői, Családnévként, Híres viselői, Művészetben, Földrajzi névként, Népszokások, Szólas, Csúfoló, Köznevesülve*. Már ez a felsorolás is azt sugallja, hogy a szerzőpáros elsődleges szándéka a minél alaposabb, sokoldalúbb bemutatás volt számos adat, idézet, példa stb. segítségével. Így a gondosan összeállított, gazdag tartalmú névcikkek tanulmányozása tanárnak és diáknak lehetővé teszi, hogy nemcsak a nyelvészeti (névtani), hanem a művészettörténeti, a földrajzi, az irodalmi, a néprajzi, a történelmi, a zenetörténeti, az idegen nyelvi, sőt a bibliai

ismereteik is jelentősen gyarapodjanak. E tekintetben is újszerű, a korábban kiadott, ilyen tartalmú könyvektől eltérő, és az iskolai kompetenciafejlesztésben is igen jól használható Fercsik Erzsébet és Raátz Judit gyűjteménye.

A szöveges magyarázatokat, a hangulatos, kedves mondókákat, csúfolókat számos ábra, névfa teszi szemléletesebbé, amelyek egy része a becéző, a másik része a rokon neveket csoportosítja.

A hasznos *Keresztnevek naptára*, valamint az *Ábrajegyzék* és a *Mutató* zárja a kötetet.

A következőkben szeretnénk bemutatni néhány olyan gyakorlatot, amelyet meggyőződésünk szerint 11 éves kortól eredményesen lehet alkalmazni az anyanyelvi órákon, illetve az órán kívüli készségfejlesztésben is. Ezek megoldásához, ellenőrzéséhez pedig elengedhetetlenül fontos a *Keresztnevek enciklopédiájának* forgatása.

1. Tudod, milyen eredetű a keresztned? Keresd meg, és olvass el róla minden fontos tudnivalót!
2. Keresd meg a kötetben szüleid és testvére(i)d keresztnévét! Mondd el nekik, mit olvastál a nevükről!
3. Az alábbi szólásokban milyen keresztnévet fedeztél fel? Mit tudsz róluk? Olvasd el a hozzájuk tartozó névcikkeket!

Szép, mint hajnal a kéményen.

Ideje már, mint Pöre Vera férjhezmenésének.

Úgy örül, mint Vak Laci a fél szemének.

Nekidől, mint tivadari kutya az árvíznek.

4. Mely személynevek cikkében találod meg a következő földrajzi neveket?

Albertfalva: _____

Jánossomorja: _____

Vácszentlászló: _____

Baktalórántháza: _____

Zagyvapálfalva: _____

Pirosd: _____

Szentmargithegy: _____

Bükkszenterzsébet: _____

5. Ki a védőszentje az alábbi nevű személyeknek?

Balázs: _____ *Ilona:* _____

Fanni: _____ *Réka:* _____

Gábor: _____ *Vivien:* _____

6. Milyen népszokásokat ismersz a felsorolt nevekhez kapcsolódóan? Ismereteidet bővítsd és ellenőrizd a kötet segítségével!

Vince: _____ *Mária:* _____

Márton: _____ *Anna:* _____

Ferenc: _____ *Katalin:* _____

Tamás: _____ *Orsolya:* _____

7. Nevezd meg, mely személynevek köznevesültek az alábbi szóösszetételekben!

angyalfű, angyalgyökér: _____ kláriskorall: _____
 bálínthal, bálíntháló: _____ martinkemence: _____
 boglárkőkörcsin: _____ pityisári, sárinyavalya: _____
 petikebogár: _____ rózsabogár, rózsabarack: _____

8. A *Barbara*, a *Bettina* és a *Borbála* nevek rokonságban vannak egymással. Keress minél több becézett változatot mindháromra!

<u>Barbara</u>	<u>Bettina</u>	<u>Borbála</u>
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

9. Milyen idegen megfelelőit ismered a következő keresztnemeknek?

Zsófia: _____	Krisztián: _____
Ferenc: _____	Irén: _____
Antal: _____	Károly: _____

10. Melyik keresztnetet becézzük? Ismerd fel és írd le!

Rola, Roli, Rolló, Rolcsi: _____
 Sanci, Senyó, Sandri, Sanka: _____
 Paja, Palkó, Patya, Patyó: _____
 Zuzka, Zsazsa, Zsuszka, Zsizi: _____
 Pirka, Piró, Pircsi, Piru: _____
 Dinus, Edike, Educí: _____
 Nikóka, Niki, Kolett: _____

11. Válogasd ki az alábbi felsorolásból a héber, a germán, a latin, a görög és a magyar neveket! Megoldásod ellenőrizd az enciklopédiával!

Héber	Germán	Latin	Görög	Magyar

Ilona	Erzsébet	Ágnes	Klára	Etelka	Éva	Ildikó	Györgyi	Ida
Margit	Edina	Csilla	Beatrix	Emese	Kinga	Julianna	Judit	
	Katalin	Irma	Krisztina	Klaudia	Hajnalka			

12. Több névnek van női és férfi változata is. Keresd meg a névpár hiányzó tagját!

Női név	Férfi név
<i>Julianna</i>	_____
_____	<i>Alex</i>
_____	<i>Valentin</i>
<i>Henrietta</i>	_____
_____	<i>Szilveszter</i>
_____	Károly

A szerzők nem nevezték meg, hogy mely korosztálynak és valójában kiknek íródott a kötet. Az elmondottak alapján viszont jószívvel ajánlhatjuk mindazon diákoknak és felnőtteknek, akik a kíváncsiságtól vezérelve nemcsak a saját nevük jelentését, eredetét szeretnék pontosabban megismerni, hanem szívesen olvasnának, megtudnának többet a napjainkban gyakran előforduló *Fanni, Marcell, Henrik, Vince, Adrián* stb. keresztnevekről. A magyartanárok pedig, tanítsanak a 1—12. osztály bármelyikében, hiteles, gazdag forrásból meríthetnek példanyagot, magyarázatokat a névtani ismeretek elsajátíttatásához, és kedvet ébreszthetnek a nevek csodálatos világának tanulmányozásához.

KOVÁCS ESZTER

egyetemi tanár

Pannon Egyetem Veszprém

Bölcsészettudományi Kar

Magyar Nyelvtudományi Tanszék

Pilinszky János: Jelenések VIII. 7. című művének szövegtani értelmezése

Pilinszky költeményében az explicit (kifejtett) és az implicit (kikövetkeztethető) jelentéshetőségek függvényében – a forma (mint az adott gondolat mindenkori hordozója), a tagmondatok közötti grammatikai viszony – a struktúra feltárásával teszek kísérletet a lírai szöveg megközelítésére. Nem műelemzést végzek, a hangsúly a líra szubjektív befogadására helyeződik.

Pilinszky verseihez „teremtett” szituáció szükséges, pedagógiai beágyazhatósága a tizenévesek körében nem egyértelmű, éppen ezért, mint maga a mű, a befogadás folyamata is nyitott, a befogadóval zárul.

Jelenések könyve 8. fejezet 6-7. versek (az újfordítású biblia szerint)

Pilinszky János: Jelenések VIII. 7.

és lát az isten égő mennyeket | 1. |
s a menny színén madarak szárnya-röptét | 2. |
és látja mint merülnek mind alább | 3. |
a tűzkorongon átkerülni gyöngék | 4. |

és véges-végig mint a rézveres | 5. |
 olyan színűt dirib-darabra törtet | 6. |
 hol nem találni mátol egy kapást | 7. |
 a földet látja mégegyszer a földet | 8. |

a pusztaságot és a zűr zavart
 lovaskocsit keresve hol kigázol | 9. |
 de látja isten | 10. | nincsen arra mód
 kitörni út remény e látomásból! | 11. |

A hét angyal pedig, akinél a hét trombita volt, felkészült, hogy trombitáljon. Trombitált az első, és jégeső támadt, és tűz vérrel keverve, és lehullott a földre: megégett a föld harmada, megégett a fák harmada, és megégett a zöld fű is mind.

Pilinszky János műve 1956-ban íródott, és a *Harmadnapon* kötetben közvetlenül az *Apokrif* elé került. Ennek az oka, hogy a vers bevezeti azt az apokaliptikus látásmódot és látomást, amelyet majd az *Apokrif* című versében dolgoz ki. Tehát a költeménnyel ráhangolja, előkészíti az olvasót a következő, nagyobb lélegzetvételű művére.

Pilinszky költészete az 1942-es, első versek óta szinte példátlanul egységes, mintha minden darabja egyetlen élethosszú, hangtalan monológ, egy-egy írásba-szóba átmentett darabja volna. Az *Apokrif* intonáló (*mert*) kötőszavának verselőzménye a költő *Jelenések VIII. 7.* című darabja, amelyet apokaliptikus előjátékként lehet értelmezni.

Az elemzés során az ide vonatkozó bibliai részletet is vizsgálom a költeménnyel párhuzamosan, hiszen Pilinszky műve a *Jelenések* könyve 8. rész 7. versének folytatása, tehát a vers a végítélet látomásából kiszakított részlet.

Pilinszky a legegyszerűbb nyelvi eszközökkel éri el a pusztulás folyamatának felidézését. A sorok szabályos szótagszáma (10-11-10-11), üteme és asszonáncai ellensúlyozzák a mondatok nyelvtani szabálytalanságát, és a strófákat összefogva egyensúlyban tartják a költemény szövegét. A költőre oly jellemző kötőszavas intonálásmóddal találkozhatunk ebben a költeményben is. Az *és* kötőszók a költői szöveg három részre bontását sugallják, az *és* hozzátoldó kapcsolatos formában teljesíti ki az új „rémisztő”, elidegenítő mozzanat felvezetését. A költő nem osztja művét versmondatokra, de mondattanilag felbonthatjuk 11 mondategységre. Ezeket a határokat számozással jelölöm. Mondattanilag 1-1 sor 1-1 versmondat. Az 1-3. szakasz tömbösödött egységét a 4. tagmondat összegzi, az 5-9. tagmondatokkal együtt ellentétes viszonyban állnak a 10. tárgyi alárendelő mondat. A 11-ben a gondolatiság hangsúlyos, ezért ott a mondat szerkezet is bonyolultabb. A szöveg szerkezeti megközelítésének legfontosabb kérdése az, hogy a szöveg milyen egységekből épül fel, és ezek az egységek milyen nyelvi jellegűek.

A három versszak ténymegállapításait 11 tagmondat feje ki. Az első 3 tagmondat hozzátoldó kapcsolatos viszonyban áll egymással, a 4. tagmondat pedig összegzi és magyarázza ez előző hármat. Az 5. tagmondat mellérendelő kapcsolatos viszonyban van a 4.-kel, míg a 6. magyarázza az azt megelőző tagmondatot. A 7. tagmondat szintén kapcsolatos viszonyban van a 6.-kal, ám azzal helyhatározós alárendelő viszonyban áll a 8. és a 9. tagmondat. A vers 1-9. tömbösödött egysége ellentétes kapcsolatban van a 10. tagmondat, tárgyas alárendelő, míg a 11. állandó határozói viszonyban áll. A szerkezeti forma összegzi a látottakat, mely szerint kitörni nincs remény. Tehát a vers szerkezeti felépítése így összegezzük:

$$< \{ [(1/t)] - [(2-3) \leftarrow 4] \} - [(5 \leftarrow 6-7/H_b)] - [(8-9)] \leftrightarrow [(10/t - 11/H_{\text{állandó}})] \} >$$

Az 1. főmondat inverzió következtében az *és* kötőszóval az élen jelzi az előzményt. Így a vers elejei és végi ellentét nemcsak a *de* kötőszóval, hanem a főmondati pozíciókkal is nyomatékossabbá válik.

Az *és* hozzátoldó mellérendelő kötőszó összetett mondatokban eleveníti meg a pusztulás alapállását, az utolsó szakaszban pedig a *de* a lemondás tényét állítja, s vetíti előre. Az *és* mellérendelő kötőszó az élőbeszéddé változtatás retorikai alakzata, így feleslegessé teszi a kommentárt. Az 1-8. sor, „*és lát az Isten...*”, a végítélet látomása. A kis kezdőbetűk is arra utalnak, hogy kiszakított szövegrészeiről van szó. A 9-10. sor *de* kötőszava ellentétező pozíciót feltételez, ám tartalmilag „harmonizál a diszharmonia”, vagyis az 1-8. sor sodró látomása, a megsemmisülés „*dirib-darabra törtet*” Isten számára is, és egyben a költőnek is a tehetetlenséget sugallja. Ezt motiválja a 4. sor is: „*a tűzkorongon átkerülni gyöngék*”.

A sorvégi áthajlás (*mind alább / a tűzkorongon*) nem okoz gondolati törést, sőt a szokatlan szerkezeti szétválasztás révén hangsúlyos figyelemkeltő eszköz lesz. Az enjambement-ben a mondatív túllendül a vesszoron, így a szövegstruktúra kiépülése szempontjából az egyenletes tovahaladást biztosítva az előremutató, kifejtő mondatépítkezés eszköze.

Minden versszakban csak a 2. és 4. sorok rímelnek: *x a x a*. A szöveg egészét vizsgálva a cím rámutató funkciója, hiszen a szövegre mint egészre utal, jelezve, hogy az utána következők mi a témája, mi gondolatiságának a lényege.

A vers címe (*Jelenések VIII. 7.*) a mű témáját jelöli ki az olvasó számára, azaz címkeként áll az alkotás elején, szintaktikailag „és lát az isten” ↔ „de látja Isten” e két főmondatba sűrítve azt.

A tér- és időbeli kijelölések Pilinszky lírájában alapvető fontosságúak a szubjektum „világban-létének” vagy „benne nem létének” értelmezhetősége szempontjából, a véges és a végtelen, a fizikai világ és Isten országa viszonyában. E poézisnek egyedi összetevője a tárgyi-as megnevezés, amely a lírai beszélő nézőpontját egyszerre érvényesíti és számolja föl. „Befejezett jövőidejűség ez, amely a jövő befejezettsége után, egy örök jelent előlegez, olyat, amelyben nincs már többé jelentése a múltnak és jövőnek, s így tehát voltaképpen a jelennek sincs. Időtlen időfölötti örökkön való állapot, amelyben nincs többé történés, lényegi változás”. (Németh G. 435-436. o.)

Mivel a bibliai rész előzménye a költeménynek – sőt címjelölő funkcióval is bír –, fontos ennek a bibliai kontextusa. A jelzett 8. rész nem más, mint a 7. pecsét felbontása, a 7. vers pedig így szól: „*a hét angyal pedig, akinél a hét trombita volt, felkészült, hogy trombitáljon. Trombitált az első, és jégeső támadt, és tűz vérral keverve, és lehullott a földre: megégett a föld harmada, megégett a fák harmada és megégett a zöld fű is mind*”. Az előzményekből megtudhatjuk, hogy János apostol imádságára Istennek az a válasza, hogy elkezd az ítéletet. Ennek jele az oltárról földre dobott tűz. Az előbbi csenddel ellentétben mennydörgések, földrengések hangja hirdeti, hogy Isten fenségében és dicsőségében cselekedni fog. A megadott jelle a hét angyal is felkészült a harsona és kürtök megfújására, amelyeknek hangjával új apokaliptikus események sorozata indul el. Az első négy trombitászó leírása rövid összefoglalásban jelenik meg, míg az utolsó négyet János apostol részletesen leírja. Az első angyal trombitájának szavára az egyiptomi csapáshoz hasonló ítélet zúdul a földre (vö. bővebben: II. Mózes 9, 23-26.). A vérral kevert tűzeső képeinek alapélményét a Szahara felől jövő pusztító viharok adták, amelyek vörösre festették a sivatag finom homokját. Vörvörös, pusztító jégeső tüzes villámokkal pusztítja el a földön a fák és növények harmadát. Vészesen összezsugorodik mindaz, ami az embernek eledelt ad, ami kedvessé teszi életét. A föld, amelyet az ember, mint kertet művel, a felégetett földdé lesz, a pusztító bűn visszatükröződéseként. Ez az első, a „végső idők” előjele.

A bibliai jelenések képzetei és szimbóluma szolgálják a pusztuló zűrzavara víziójának megjelenítését a Jelenések VIII. 7.-ben. A Jelenések könyvének részlete Pilinszky versének nem tárgya, hanem lélektani háttere, a költemény kiindulópontja; tehát egy, a költő által elkép-

zelt apokalipszis látomása, leírása a világ végső pusztulásának és a végítélet megelőlegezett formájának, a majdan bekövetkező és a már most elkezdődött pusztulásnak, a világ mai nyomasztó súlyának az összekapcsolása. A világ mai és jövőendő sebei nem mások, mint a bibliában megörökített látomásnak, a végső ítéletnek és pusztulásnak az előképei.

...**„és lát az Isten”**: mintha Isten kép nélküli, pusztán a látás ideájából születő vízióját látnánk magunkról. Isten válik az apokalipszis szimbólumává. János apostolnál is összekapcsolódik a két fogalom: „látta és hitt”. Pilinszky a láttatás költője. Még elvont „időjelzői” is hordoznak magukban vizuális elemeket. De itt nem mi látunk, hanem minket látnak. „A vakon látó teremtő, aki a bárány csöndjét, önnön fogságaként vizionálja, s ezzel teremődik meg az önkírló látomás közössége.” (Balassa 1996. 30.) Ez a motívum tér újra vissza a vers végén is: **„de látja isten nincsen arra mód / kitörni út remény e látomásból”**. Pilinszky verseiben a remény mindig a hiányt, a veszteséget asszociálja (pl. „holtan merednek / reményeink a csillagok” Pilinszky: Kihűlt világ). A költő nem a köznapai jelentésében használja a remény fogalmát, mint mások, akik a reményt azonosítják a jövőbe vetett reménységgel. Pilinszky vallja, hogy mint minden valódi értéknek és cselekedetnek, a reménynek sincsenek időbeli és térbeli határai. A vers a „nincs remény” motívumát összegzi, amely a szenvedésben való elhagyatottságot tükrözi, mert a világ darabjaira hull, menthetetlenül.

„és látja mint merülnek mind alább / a tűzkorongon átkerülni gyöngék”: a világ végének víziójában az elkárhozók szenvedése allegóriaként jelenik meg. A világ felbomlásának képei is az allegorikus látomásköltészetet tükrözik. Megfigyelhető a metaforikus összefüggés a *Nap* szinonimáiban: *égő, tűzkorong, rézveres*. Ez a képsorozat az, amely összefogja, egyensúlyba tartja a költemény teremtette látványvilágot.

A Nap a költészetben kimeríthetetlen képzettársítások forrása: istenség, pusztító elem, a természeti törvény szigorú fegyelme és közönye is egyben (pl. Nagy László verseinek is központi motívuma). A műben megjelenő táj legfőbb eleme a kíméletlen, hatalmas, számon kérő napkorong, az a tűzvész, forróság, ragyogás, amivel átizzítja az egész világot. A kelő Nap motívuma egyszerre tárgy, emberi érzékszerv és vadállat, szenvedő áldozat és ugrásra kész nyers természeti erő. A képnek ezt a gazdag többértelműségét a nyugvó és mozgó elemek sajátos szintézise adja, ahol a verbális vízió az egymásba folyó, egymástól elválaszthatatlan képek sodra.

„hol nem találni mátol egy kapást / a földet látja mégegyszer a földet”: a világ nyomasztó súlya nehezedik az emberekre és a költőre is. A *mégegyszer* itt *utoljára* jelentésben szerepel, amely a költő tehetetlenségét sugallja.

Pilinszky kitágítja a horizontot, így a fent és a lent ellentéte húzódik végig a versen. A fent a szemlélődés síkja, ahonnan Isten szemléli pusztításának eredményét, lent, a földön pedig csak a pusztaság, a zűrzavar és a megsemmisülés állapota van: **„a pusztaságot és a zűrzavart / lovaskocsit keresve hol kigázol”**. A látomás allegorikus költészet, amely összeköt eget és földet, embert és világát a versben, a képzeletet nem engedi elrugaszkodni, s földiséggel telíti.

Nincs központozás az egész műben, mégis az utolsó sort felkiáltójellel zárja a költő, mintegy hangsúlyozza a vers lezárását. Itt olyan pusztulásról lehet szó, amellyel szemben maga Isten is tehetetlenségében abba a magányba zárkózik be, amelybe a lírai én is. Tehát itt még a bibliainál is tragikusabb mozzanat tanúi lehetünk, hiszen a befejezés szerint a világ menthetetlenül darabjaira hull. Ám egy fontos mozzanatról ne feledkezzünk el. Pilinszky János *Jelenések VIII. 7.* című verse ezen a ponton, a reménytelenség szintjén véget ér; ám a Jelenések könyvében a részlet folytatódik, és az angyalok kürtjét követő pusztítás után Isten kegyelmét és szeretetét is megcsodálhatjuk, mert bár a föld elpusztul, de akik hűek voltak Istenhez, elnyerik jutalmukat, és hivatalossá válhatnak a „Bárány menyegzőjére” (Jelenések könyve 19, 9).

Tehát összefoglalva: az apokaliptikus írások a jövőendőre vonatkozó jelenések, látomások, amelyek összefüggnek az apokrif, nem kanonikus írásokkal is. Pilinszky lírájában az

apokalipszis mozzanata egyrészt a történelmi idő végének transzcendens és tragikus látomása, ám a minden idői pillanat meghaladása hiányával, vagyis Isten országának eljövetele nélkül, másrészt a szubjektum halála mint a semmibe hullás, a végesnek a végtelenre való kitekintése, transzcendens rákérdezése vagy az arra adott válasz nélkül. Pilinszky verseihez a Biblia apokalipszises részei, főképp a Jelenések könyve az elsődleges intertextuális forrás.

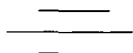
IRODALOM

Németh G. Béla: Az apokalipszis közelében. Kortárs 9. 1982.

Pilinszky János összes versei. Budapest, Osiris Kiadó, 2002.

Tolcsvai Nagy Gábor: A szövegek világa. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1994.

Tolcsvai Nagy Gábor: Pilinszky János. Pozsony, Kalligram Kiadó, 2002.



CS. BOGYÓ KATALIN – P. HANESZ ANDREA

könyvtárostanárr

főiskolai adjunktus

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Szeged

Varázsnap 2008

Az Iskolai Könyvtárak Nemzetközi Hónapja alkalmából

A Varázsnap 2008 című projekt az Iskolai Könyvtárak Világnapja alkalmából a képző intézmény és gyakorlóiskolája együttműködésében zajlott le 2008. november 5-én. Jó példa volt arra, hogy a tanórai kereteken kívül is van lehetőség olyan közös projektek lebonyolítására, amelyek egyaránt szolgálják a hallgatók és a tanulók érdekeit.

Előzmények

Az együttműködés 2007-ben kezdődött a gyakorlóiskola könyvtára és az informatikus könyvtáros képzés keretein belül több éve zajló Iskolai Könyvtár speciálkollégium között. Az Iskolai Könyvtárak Világnapja jó alkalom volt arra, hogy egy közös projekt keretein belül az informatikus könyvtáros képzésben részt vevő hallgatók figyelmét gyakorlatban is az iskolai könyvtárak tevékenységeire irányítsuk. Célunk kettős volt, egyrészt rámutattunk hallgatóinknak a könyvtárostánárral való hatékony együttműködés lehetőségeire, másrészt a gyerekek olvasási, könyvtárhasználói attitűdjét kívántuk erősíteni. 2007-ben a képregények köré szerveztük programjainkat.

Az iskola és könyvtára

Az iskola a Szegedi Tudományegyetem egyik gyakorló általános iskolájaként 1928 óta Szeged belvárosának régi, patinás épületében működik. A gyakorló iskolai jellegből adódóan szoros kapcsolatot ápol a Szegedi Tudományegyetem különböző karaival.

A könyvtár az iskolaépület középső szintjén, a magyar és a nyelvi szaktantermek, valamint 3-4.-es osztálytermek szomszédságában helyezkedik el. Három helyiségben fogadja hasz-

nálóit, amelyet egy raktárhelyiség egészít ki. Az olvasóteremben lehetőség van tanítási órán egyidejűleg egy osztálynyi tanuló elhelyezésére, szabadidős foglalkozásokon a terem átrendezésével további vendégeket tud fogadni. Itt található a segédkönyvtár, az elektronikus dokumentumtár és a 3 db tanulói számítógép is, amelyekhez szkennerek és projektor tartozik. A szabadpolcos kölcsönzőben betű-, illetve szakrendben sorakozik az ismeretközlő és a szépirodalom, a fogadóterben zajlik a kölcsönzés, és itt kaptak helyet a folyóiratok.

A 2008/2009-es tanévben 806-an iratkoztak be a könyvtárba, a heti nyitva tartási idő 32 óra, a főállású könyvtárostánár munkáját egy részmunkaidős kolléga segíti.

A 2008/2009-es tanévtől könyvtárunk a könyvtár- és a könyvtár-pedagógia mesterszakos egyetemi és főiskola hallgatók gyakorlati helye is. Különösen nagy hangsúlyt fektetünk a hallgatók bevonására a könyvtár-pedagógiai tevékenységbe, tartanak könyvtárhasználati órát, délutáni foglalkozásokat, tanulmányi versenyre készítenek fel, aktívan részt vesznek a Népmese Napja, az Iskolai Könyvtárak Világnapja és más rendezvények szervezésében, lebonyolításában. Különösen jó az együttműködésünk a Pedagógusképző Karral.

Törekszünk arra, hogy sajátjaink mellett az iskolában zajló egyéb projektekben is szerepet kapjon könyvtárunk. Blogunkon közzétesszük, dokumentáljuk tevékenységünket.

Az Iskolai Könyvtárak Nemzetközi Hónapja

Az Iskolai Könyvtárosok Nemzetközi Szervezetének (IASL) elnöke, dr. Blanche Wolls 1999-ben intézett felhívást a Nemzetközi Iskolai Könyvtári Nap megszervezésére, melyet először 1999. október 18-án tartottak meg világszerte. 2008 óta azonban október hónap lett az iskolai könyvtárak nemzetközi hónapja, melyet évente más-más szlogennel hirdetnek meg.

A világnapi programok tárháza rendkívül színes, a választék szinte korlátlan a különféle pályázatok (mesefő, illusztrációs, dekorációs stb.) kiírásától kezdve a vetélkedőkön, versenyeken, előadásokon, író-olvasó találkozókon át egészen a felolvasó-maratonokig – a helyi adottságokhoz és igényekhez igazodva. A témaválasztást segíti az évente megfogalmazott világnapi szlogen, de épülhet más téma köré is a programsorozat. Az Iskolai Könyvtári Világnap 2008-as szlogenje *Művelődj és tanulj iskolád könyvtárában* volt.

Az iskolai könyvtári projektek

A könyvtárhasználat sajátosságaihoz – tantárgyi integráció, komplex kompetenciafejlesztés, forráshasználatra épülés, gyakorlatközpontúság, élményszerűség – jól illeszthető a projekt mint pedagógiai módszer. A könyvtárban csakúgy, mint a projektek során, nem válik szét a nevelés és az oktatás, folyamatos a nevelési helyzet. A könyvtárostánár személyiségéhez közel áll a projektnél megszokott kísérő, segítő szerep, hiszen mindennapi könyvtár-pedagógiai tevékenysége során is ezt alkalmazza. Gyakorlatomban a könyvtári projektek a két órától (pl. bibliográfia összeállítás) a projektnapig terjednek, mint például az Iskolai Könyvtárak Világnapja vagy a Népmese Napja. Ez utóbbiak kiváló megmutatkozási lehetőségek az iskola közössége előtt, s alkalmat adnak az együttműködésre akár a szaktanárokkal, akár a könyvtáros tanszékek oktatóival, hallgatóival.

A könyvtár megkerülhetetlen az iskolai projektek lebonyolítása során is. Nyomatott és digitális forrásai, valamint a könyvtárhasználati órákon kialakított és gyakoroltatott információkezelési készségek és képességek előfeltételei egy sikeres projektnek.

Számunkra a projektben különösen a kreativitás kibontakoztatásának lehetősége, az együttműködés, a szocializáció, a konfliktuskezelés gyakorlása, a tantárgyi és főként a tantárgyakon túli ismeretek integrációja a vonzó. Azért is kezdeményeztük a projekteket, hogy fenn-

tartsuk és elmélyítsük a tanulók érdeklődését a könyvtár s mindaz iránt, amit meggyőződésünk szerint a könyvtár képvisel.

A Varázsnap 2008 projekt célja, tartalma

Projektünk az Iskolai Könyvtárak Nemzetközi Hónapja záró rendezvényeként a Varázsnap 2008 nevet kapta. A projektnap iskolai könyvtárunk és az SZTE Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézetének Iskolai Könyvtár speciális kollégiuma együttműködésének eredményeként jött létre 2008. november 5-én. Az volt a cél, hogy egyrészt a közös projekt keretein belül az informatikus könyvtáros képzésben részt vevő hallgatók figyelmét gyakorlatban is az iskolai könyvtárak tevékenységére irányítsuk, másrészt tanulóinkat olyan élményhez juttassuk, amely a Világnap/Világhónap szellemének megfelelően az iskolai könyvtár felé fordítja a figyelmüket, így segítve őket az olvasóvá és könyvtárhasználóvá válásban.

2008 őszén J. K. Rowling: Harry Potter c. regényei köré szerveztük az eseményeket.

Miért esett erre a választás?

Közösen kerestük azt a témát, amely az általános iskolás és a főiskolás korosztály fantáziáját is megmozgathatta, amely olyan sokrétű tevékenységformát biztosíthatott, amellyel egy egész napot lehet tölteni, s amely minél több tanulót és hallgatót be tud vonni az együttműködésbe.

A közös – személyes és online – megbeszélések eredménye lett Harry Potter, hiszen a sorozat 7. kötetének megjelenése rendkívül várt és izgalmas esemény volt a rajongók körében, s újra felcsapott a Harry Potter-láz. E „láz” egyaránt hevítette a tanulókat, a hallgatókat, de még a projektben részt vevő felnőtteket is.

Választásunk az 1-3. kötetet érintette, mert fennállt a lehetősége annak, hogy az alsóbb évfolyamosok nagy része még nem olvasta a későbbi köteteket.

A Varázsnap 2008 projektnap valamennyi résztvevőjének – akár a rajzpályázatban, akár a „tanítási órákon”, akár a vetélkedőn vagy éppen a szervezésben vett részt – alaposan ismernie kellett a Harry Potter regények világát.

A vetélkedőhöz írott meghívólevélben a tanulók megkapták az irodalomjegyzéket, amiből „készülniük” kellett:

- Rowling, J. K.: Harry Potter és a bölcsek köve. Budapest : Animus, 2002
- Rowling, J. K.: Harry Potter és a Titkok Kamrája. Budapest : Animus, 2005
- Rowling, J. K.: Harry Potter és az azkabani fogoly. Budapest : Animus, 2005
- Salmander, Göthe: Legendás állatok és megfigyelésük. Budapest : Animus Kiadó, 2001
- Hushpush, Tudor: A kviddics évszázadai. Budapest : Animus, 2001

A projekt résztvevői

Projektvezető: a gyakorlóiskola könyvtárostánára és a Könyvtártani Tanszék oktatója

A projekt résztvevői: 13 főiskolai hallgató

Könyvtár- és forráshasználat a projektben

A hallgatók felkészülésük dokumentumaiban mindig megadták azt a forrást, amit felhasználtak akár az órák tartásához, akár a vetélkedőhöz. A tanulók a vetélkedőre készüléshöz a meghívólevélben megkapták a „szakirodalmat” a felkészüléshez, s ezt a könyvtár tudta biztosítani számukra. A könyvtár a helyet, a megfelelő környezetet, a légkört is nyújtotta a Varázsnaphoz.

A projekt a tanórán kívüli könyvtári foglalkozásokhoz hasonlóan nem a lexikális tudás elsajátítására helyezte a hangsúlyt, hanem elsősorban az olvasóvá és könyvtárhasználóvá nevelés terén kapott teret és szerepet. A témaválasztással kedvébe kívántunk jární a projekt résztvevőinek, ezzel is szorosabbra fonva a könyvtár és használói kapcsolatát. Azonban a játszva tanulás is tanulás, a vetélkedőre való felkészülés során a szellemi munka technikáját gyakorolták tanulóink.

A projekt kapcsolódása más műveltségi területhez, nevelési célok

A projekt témája – irodalom, olvasás – elsősorban a Magyar nyelv és irodalom műveltségterülethez kapcsolódott, érintette a Művészeteket is a rajzpályázat, valamint az Informatikát a számítógépes grafikák révén. Bár a mágia világa vagy a varázslósportok, de még a legendás lények sem tantárgyasíthatók, mégis nevelési céljainkhoz illeszthetők: a képzelőerő fejlesztése, nyitottság a világra, kritikus gondolkodás, önkifejezés képessége, kreativitás, együttműködés... Fejlődtek azok a kompetenciák, amelyek az elméleti tudást majdan gyakorlatibb alakítják, s szükségese az élethosszig tartó tanúláshoz.

A projekt eredményei, értékelése, tapasztalatai

A projekt eredménye egy olyan projektnap lett, amely során az informatikus könyvtáros szakos főiskolai hallgatók figyelmét az iskolai könyvtárra tudtuk irányítani, létrejött az együttműködés a képző intézmény és a gyakorlóiskola között. Mindennek a legnagyobb haszonélvezői tanulóink lettek, akik közreműködtek egy kiállítás létrehozásában, ismereteket szereztek, fejlesztették készségeiket, képességeiket játékos, tantárgyhoz nem kapcsolható „tanórákon”, egy komoly felkészülést igénylő vetélkedőn. Reményeink szerint ezzel is erősítettük kötődésüket a könyvtárhoz, alakítottuk szemléletüket, növeltük olvasási hajlandóságukat.

A projektnap megtekinthető az Interneten. A rajzpályázatra érkezett pályaművek azóta is elérhetők a könyvtár blogjáról, illetve a könyvtár Picasa webalbumából. A projektnapról készült rövidebb videófilm megtekinthető a YouTube közösségi videómegosztó portálon, elérhető blogunkról. A hosszabb, közel 50 perces változat a könyvtárban található. A nappal kapcsolatos összes információ megtalálható blogunkon a Kategóriák/Világnap menüpontban. A projekt teljes anyagából portfóliót állítottunk össze.

A projekt értékelése szóban történt. A projektnap után, november 6-án délután még egy alkalommal összegyűlt a résztvevők csapata. A záróülés első felére meghívtuk a „házakat” is, azaz kikértük a gyerekek véleményét is az egész nappal kapcsolatban, majd a második felében a hallgatókkal értékeltük a napot.

A rajzpályázat a gyerekek körében teljes és osztatlan sikert aratott, a témaválasztással és az eredménnyel is elégedettek voltak. Külön sikert aratott a személyre szóló meghívólevél a vetélkedőre. Magán a vetélkedőn még több játékos feladatot szerettek volna, s a pálcapárbajt bonyolították volna le másként. Kezdetben feszélyezte őket, hogy a házakba soroláskor más korosztálybeliekkel kellett együttműködniük, de végül úgy ítélték meg, hogy ez hasznára vált a csapatoknak.

A hallgatóknak szokatlan volt a közvetlen és a tanórákhoz képest kötetlenebb kapcsolat a tanulókkal, a nagy nyüzsgés, a délelőtti órákon a különböző korosztályú gyerekekkel való foglalkozás. Úgy érezték, sok olyan tapasztalatot szereztek, amit a későbbi pályájuk során hasznosítani fognak.

A hallgatók munkáját a projektvezetők közösen értékelték, kiemelve személy szerint az erősségeket és a gyengeségeket. A speciálkollégium keretében természetesen ez konkrét értékelésként (gyakorlati jegy) is megjelent.

A projektet adaptálhatónak tartjuk a gyakorló iskolákban. Egy ekkora létszámú csoport koordinálása nem könnyű feladat. A mi közös munkánkat nagyban megkönnyítette az online kapcsolattartás, az Iskolai könyvtár HP szakosztály. Tudatosan törekedtünk arra, hogy elkerüljék a nagy csoportok legfőbb buktatóját – sikerült mindenkit bevonnunk a munkába. Megközelítőleg azonos fajsúlyú és mennyiségű feladatot vállaltak a hallgatók, s ezeket becsülettel teljesítették.

További célok, tervek

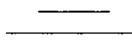
A 2007-ben megkezdett munkát folytatva keressük azokat az együttműködő partnereket, akik részt vállalnak olyan projektekből, amelyek középpontjában az iskolai könyvtár áll. Ennek szellemében a 2009/2010-es tanévben már megvalósult a Népmese Napja c. iskolai könyvtári projekt az iskola humán, művészeti és természeti munkaközösségének együttműködésével.

Emellett továbbra is részt veszünk az iskolai projektekből. Ettől a tanévtől iskolánk ökoiskola lett, a könyvtár az ökoiskola őszi projektnapján, illetve a tavaszi projekthéten is vállal feladatokat.

Természetesen folytatjuk a könyvtárhasználati órák kisebb időtartamú, szűkebb, ezáltal specializáltabb tartalmú projektjeit a könyvtárpedagógia-tanár mesterszakos hallgatók bevonásával.

Összegzés

Projektünk az iskolai könyvtár küldetésének szellemében erősítette tanulóink olvasói kedvét, könyvtári kötődését, fejlesztette képzelőerejüket, képi, szóbeli kifejezőkészségüket, az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kompetenciáikat. Jó alkalom volt a képző intézmény, azaz esetünkben a SZTE JGYPK Felnőttoktatási Intézet és a gyakorlóiskola együttműködésére, amely eredményeképpen az informatikus könyvtáros hallgatók figyelmét az iskolai könyvtárra irányítottuk, s bízunk benne, hogy a projekt során elsajátított tudásukat a későbbiekben gyakorlatként kamatoztatják. Összességében eredményes, sikeres projektet zártunk 2008. november 6-án, amely maradandó élmény volt minden résztvevő számára.



TUZA TIBOR
romaintegrációs programvezető
HB MPI,
Debrecen

Cigány gyermek az iskolában

1. rész*

A legutóbbi évtized romológiai képzései keretében esetmegbeszéléseket is végeztünk, amihez eseteírásokat adtak az észak-magyarországi, észak-alföldi és dél-alföldi régiók tanfolyami hallgatói. Ezekből az eseteírásokból válogattunk egy csokrot. Többnyire a sikeres problémamegoldások rövid történeteit, hogy ezzel is elősegíthessük a tapasztalatcserét, hálózati

* A második rész a következő számban (3. sz.) olvasható. (A szerkesztő)

tanulást. Az adatközlők nevét, iskoláját, települését nem hozzuk nyilvánosságra, hogy megkíméljük őket az esetleges félreértések vagy félremagyarázások miatti kellemetlenségektől, amire a mai etnikai feszültségekkel terhes világunkban megvan az esély. Ugyanakkor véleményünk szerint nélkülözhetetlen a kisebbségi lét terheivel is küzdő és legnagyobb részét hátrányos, sőt halmozottan hátrányos helyzetű cigány gyermekek sikeres nevelés-oktatásának napiranden tartása. A HEFOP programokat követő TAMOP programok is prioritásként kezelik ezt a kérdést. Az eseteirásokat ajánljuk önálló esetelemzésre és a szakmai műhelymunkákban folytatott esetmegbeszélésekre.

Az elveszett tornacipő

Már negyedik es korában megismertem Dávidot, aki jól öltözött, kerek arcú, „csupaszem” szép gyerek volt. Minden iránt érdeklődött, jól tanult. Ötödikes korától kezdve sokat beszélgettem vele, én tanítottam a történelmet az osztályban, s neki mindig volt kérdése, hozzáfűznivalója tanórán kívül is. Egy idő után azonban feltűnően megváltozott, szótlan lett, velem sem volt hajlandó beszélgetni, hanyagolta a tanulást, romlott a tanulmányi eredménye.

Az egyik napon történelemóra után és testnevelésóra előtt Pisti közölte velem, hogy elveszett a tornacipője, és azt is hozzátette, hogy ő úgy látta, „Dávid lopta el”. Nem akartam elhinni. Kerestem Dávidot, de már nem volt sehol. Másnap sem jött iskolába. Meglátogattam a családot. Most épült a házuk, már csak a külső vakolat hiányzott. A kidőlt-bedőlt, láncsal összefogott kerítés még a régi, az udvar is rendezetlen. Az édesanya nyitott ajtót, az apa nem volt odahaza. Megtudtam, hogy a gyerek beteg. Bementem hozzá, arccal a párnába temetkezve feküdt az ágyon. Megsimogattam a fejét, amire kisírt, vörös szemekkel meredt rám. Kérdeztem, mi a baj, de nem válaszolt. Az ágya mellett volt Pisti elveszett tornacipője. Amikor odanéztem, Dávid nagyon zavarba jött, magyarázni kezdett, hol azt mondta, kölcsönvette, hol azt mondta, kölcsönkapta, maga se nagyon értette, mit beszél, végül közölte, hogy a következő napon visszaküldi az öccsével. Hagytam pihenni.

A konyhában ültünk le az anyukával, aki sorolta a családi problémákat. A házépítésre mindenük ráment, miközben az apa munkanélkülivé vált és elkeseredésében rákapott az itálra, most is a kocsmában van. Tele vannak adóssággal, és az ennyivalót is nehezen tudják előteremteni, másra pedig végképp nincsen pénzük. Dávid kinötte régi és már szét is foszlott tornacipőjét, újat venni nem tudtak neki. Előző nap azzal jött haza az iskolából, hogy kölcsönkapott egy tornacipőt, de nem ment be a tornaórára, mert nagyon rosszul érzi magát. Azóta csak fekszik és sír, nem is evett semmit. A család helyzete kilátástalan.

Az én torkomat is fojtogatta a sírás, de erőt vettem magamon. Kértem az édesanyát, hogy jöjjön el velem a polgármesteri hivatalba, és együtt kérünk anyagi segítséget. Nagy nehezen rászánta magát, velem tartott, és sikerült is segílyt kapniuk. Dávidnak lett új tornacipője, az elveszett cipő pedig visszakerült a gazdájához. Elmagyaráztam a gyerekeknek, hogy tévedésből tette a táskájába Dávid, aki csak egy hét múltán kezdett ismét iskolába járni. A szülők között azonban véglegesen megromlott a kapcsolat, fél év múltán el is váltak. Az adósságokból úgy tudtak kimászni, hogy eladták a házat. Dávid édesanyjával és húgával egyik nagynénjéhez költözött. Sikeresen befejezte az általános iskolát, majd szakmunkásképzőben tanult tovább.

Aki magántanuló akart lenni

A tizenkét éves ötödikes kisfiú két idősebb testvérével és szüleivel összkomfortos családi házban lakik tiszta, rendes körülmények között. Az anya rokkantnyugdíjas, betegsége miatt állandó orvosi ellátásra, gyógykezelésre szorul. Ennek ellenére nagyon gondosan ellátja a háztartási teendőket. Az apa csak nagyon távol tudott munkát találni, emiatt kéthetente jár haza, kevés időt tud családjával együtt lenni. A gyermek, akiről szó van, túlérzékeny, lobbané-

kony, hirtelen természetű, ezért gyakran vannak konfliktusai iskolatársaival és tanáraival. A szeméből mindig azt olvasom ki, hogy „Figyeljete rám!”. Ha megkapja a kívánt figyelmet és szeretetet, nagyon hálás és együttműködő.

A kisfiú évismétlőként került osztályomba, de már a tanév elején, néhány nap múltán kerülni kezdte az iskolát. Felszólításomra az anya nem reagált. Családlátogatásra mentem. Az édesanya akkor azt mondta, hogy szeretné, ha gyermeke magántanuló lenne. Azzal érvelt, hogy nem érzi jól magát az új osztályban, ahol nincs egyetlen barátja sem, az új tankönyveit sem kapta még meg, s ha azok meglesznek, akkor otthon is tud tanulni, aztán majd levizsgázik. Amire én azzal érveltem, hogy segítünk neki beilleszkedni, elfogadtatni magát osztálytársaival. Mutassa meg a jó tulajdonságait, akkor hamar befogadják. Ha nem jár iskolába, akkor a sok szabadidő csavargásra fogja csábítani. És így tovább. Kérdezgettem a gyermeket is, hogy mi a problémája, miért akar magántanuló lenni. Elmondta, hogy új osztálytársai „bukott számár”-nak csúfolták, továbbá ugyancsak osztályismétlő legjobb barátja is magántanuló lett, hát ő is az akar lenni.

Másnap hosszan elbeszélgettem ötödikes tanítványaimmal arról, hogy minden ember, minden gyermek más-más tulajdonságokkal rendelkezik. Mindenkinek vannak jó tulajdonságai, először ezeket fedezzük fel egymásban. A rossz tulajdonságok megváltoztatásához pedig segítséget kell adnunk embertársainknak. Kértem, hogy ezt a gyermeket is fogadjuk el hibáival együtt, hiszen mindenkinek van hibája. Hangsúlyoztam: én bízom benne, hogy be fog illeszkedni, amihez nekem is, az osztálytársaknak is segítséget kell nyújtani. Addig beszélgettem velük, amíg el nem értem, hogy az osztálytársak vállalják az együttműködést.

A következő naptól kezdve a kisfiú megint járt iskolába. Senki se csúfolta többé se „bukott számár”-nak, se másnak. A fiúkkal sikerült elég hamar összeharagkozni, ami ugyan nem volt mentes kisebb konfliktusoktól, de azokat már önállóan is megoldották. Bekapcsolódott az osztály közös programjaiba is, így például szerepet vállalt a Télapó-műsorban. Lassan, fokozatosan kezdi bepótolni hiányosságait is a tanulásban. Bízom benne, hogy nem kell többé osztályt ismételnie.

Aki hiába nyerte meg a fogadást

Kicsi iskolánkban nyolc cigány gyermek tanul. Nem jellemzőek problémák, konfliktusok sem közöttük, sem a cigány és nem cigány gyermekek között. Az volt eddig a legkirívóbb eset, amiről most beszámolok.

László hatodik osztályos. Családja átlagosnak mondható körülmények között él, szegényen, de nem nyomorban. Szülei dolgozók. Már a nagyszülők is jól beilleszkedtek a faluközösségbe, sok gyermeket felneveltek, akik szintén itt alapítottak családot. László édesanyja soha nem jár szülői értekezletre, de ha meglát az utcán, az üzletben vagy bárhol, azonnal megállít és érdeklődik iskolás gyermekei felől. Azzal nemigen törődik, hogy milyen a tanulmányi eredményük, de nagyon érdekli a viselkedésük, iskolai magatartásuk. A gyerekek szívesen mesélnek szülei szigorú hozzájárulásukról, de szeretik őket, és ők is nagyon szeretik az édesanyjukat, akinek az a legfőbb gondja, hogy ne kerüljenek összetűzésbe másokkal.

László könnyedén alakított ki jó kapcsolatot osztálytársaival és más iskolatársaival, ha azonban valaki megbántja, azt kerülni vagy „nem tűri meg maga mellett”. Önértékelése magas szintű, és az a legfőbb gondja, hogy úgy érzi, vannak olyanok az iskolában, akik félnék tőle. Ami nem is csoda, mert óráközi szünetekben és iskolán kívül, ha valaki rosszat mond neki, valamivel megbántja, akkor az ő szavaival élve „felhúzza magát”, szinte önkívületi állapotba kerül, kiabál, üt-vág... Gyakran nyugtalan, figyelme nem tartós, ami a tanulmányi eredményén is meglátszik. Évet ugyan még nem ismételt, de már voltak javító vizsgái. Kevés az önbizalma, gyakran mondogatja: „Én ezt nem tudom!”, „Nem érdekkel!”, „Úgysem sikerül!”. Lobbanékony magatartása miatt egyes pedagógusokkal is vannak konfliktusai. Osztályfőnöke már többször

rákényszerült arra, hogy azonnali tájékoztató levelet küldjön édesanyjának, aki analfabéta. Ezért az osztályfőnök hol piros tollal, hol feketével, hol más színnel írja a levelet, hogy az édesanya ebből is lássa, milyen ügyről van szó. A leveleket aztán László olvassa fel az édesanyjának.

László nagy barátságban volt egy ötödikes fiúval, akivel azonban konfliktusa támadt. Nem is akármilyen. Iskolán kívül nap mint nap hajba kapott vele, többször is elagyabugyalta, személyes holmijait megrongálta. Az ötödikes fiú soha nem tett panaszt sem otthon, sem az iskolában. Hanem egy alkalommal László összetörte ennek a fiúnak a kerékpárját. Ezután bejött az iskolába az ötödikes fiú édesanyja panaszkodni. Meglátta Lászlót az udvaron, felelősségre akarta vonni, amire László úgymond „felhúzta magát”, de annyira, hogy a szóváltás közben már habzott a szája és neki akart menni a panaszos szülőnek, de szerencsére a közelben levő férfi kolléga ezt megakadályozta. A panaszos szülőnek megígérttem, hogy elrendezem a dolgot a két fiú között, hozzátevé azt is, hogy egyébként az ő fia sem különb Lászlónál, de ennek az ellenségeskedésnek véget vetünk.

Ezt követően, miután a panaszos anyuka eltávozott, és sikerült valamennyire megnyugtatóttni Lászlót, hosszan elbeszélgettem vele. Megtudtam a konfliktus okát. Fogadtak, a fogadás tétje egy karóra volt, az ötödikes fiú elvesztette a fogadást, de a mai napig sem adta meg Lászlónak a karórát. Ő ezt követeli rajta minden találkozás alkalmával. És továbbra is ragaszkodik ahhoz, hogy megkapja azt, amit a fogadásban megnyert. Csendesen, türelmesen és együttérzést mutatva én is elmondtam neki a véleményemet. Szerettem volna elérni, hogy mondjon már le arról a karóráról, ő a nagyobb, legyen belátóbb, a volt barátja felelőtlenül fogadott, olyat vállalt, amit nem tud teljesíteni és így tovább, de láttam rajta, hogy „nem akar engedni a '48-ból”. Megkíséréltem rávezetni, mennyire igazságtalan a történetek miatt állandóan bántalmazni azt a fiút, akinek a holmijait, kerékpárját megrongálva már több kárt okozott, mint amennyit az a karóra érme, de ő csak hajtogatta a tartozást. Hosszúra nyúlt beszélgetésünk végén láttam rajta, hogy ő már túl is tenné magát ezen a tartozás-ügyön, de van még valami, ami miatt nem képes rá. Indulatosan ki is fakadt: „De, tanár néni, szidta az anyámat!”. Hát ez volt itt a fő baj!

Mit tehetek ebben a helyzetben? Ismerve, hogy szigorú édesanyja békés együttélésre neveli gyermekeit, nagyot sóhajtva azt mondtam neki, hogy akkor elmegyek hozzájuk, és elmesélem édesanyjának a történeteket. Amire László megrettent: „Csak azt ne!”. – Azóta nagy ívben elkerüli egymást a két fiú, és nem kell már a karóra Lászlónak, aki hálás nekem, hogy édesanyja máig sem tudta a történeteket. Az utcán is messziről, hangosan köszön, és kérdezi: „Hogy van, tanár néni?”.

Aki hagyta magát elcsábítani

Ötödikes kora óta vagyok osztályfőnöke Ibolyának, aki két évvel túlkoros. Végtelenül lobbanékony, fékezhetetlen viselkedést produkált, ha valamilyen valós vagy vélt sérelem érte. Osztálytársai minden konfliktus esetén őt hibáztatták, akkor is, ha nem volt köze hozzá, s ez még inkább ingerelte. Nem volt könnyű kezelnem ezt a helyzetet. A gyakran kitört viharok után szigorúan megköveteltem, hogy egyszerre csak egy ember beszélhet, akkor mindenkit meghallgatok, és megkapja a büntetését az, aki megérdemli. Minden esetben kiderült, hogy többen is vétkesek Ibolyával együtt, sőt előfordult, hogy Ibolya nem is volt vétkes, csupán rosszkor volt rossz helyen. Ibolyát mindez elégtétellel töltötte el. Ilyenkor dohogott még egy sort, de elfogadta a megérdemelt elmarasztalást is. A viharok fokozatosan elcsitultak. Ibolya lassan megbékélt osztálytársaival, kollégáim óráin még voltak vele problémák, de az én óráimon már nem, engem elfogadott, bár személyes beszélgetéseink alkalmával visszafogott volt, még nekem sem akart megnyílni.

Hatodikosok voltunk, amikor megtörtént a baj. Beleszeretett egy iskolánkba járó jó svádájú, sármos cigányfiúba, hagyta magát elcsábítani. Persze kiderült a dolog, és nagy botrány

volt kialakulóban. Néhány pedagógus és a tanulók többsége Ibolya ellen fordult. Hosszan elbeszélgettem az egyre gyakrabban sírdogáló lánnyal. Elpanaszolta, amit már tudtam, hogy neki nincsenek szülei, nevelőszülei szeméttelapról szedték fel csecsemő korában, ők és intézeti gyámja gondoskodnak róla, ahogy tudnak. Önálló életre, saját családra vágyik. Beszélgettünk hát nemiségről, anyaságról és a felnőttek sok más dologáról. Nagy sokára megkérdezte, hogy a történetek ellenére szeretem-e még. Biztosítottam róla, hogy igen.

Felvettem a személyes kapcsolatot nevelőszüleivel, intézeti gyámjával. Megbeszéltük a történeteket, és mindannyian úgy döntöttünk, hogy bizalmat szavazunk Ibolyának. Ennek megfelelően adtam tájékoztatást a tantestületnek, annál is inkább, mert egyes kollégák már fegyelmi intézkedést és a magántanulói státuszt szorgalmaztak. Bíztam abban, hogy „minden csoda három napig tart”, előbb-utóbb elül az Ibolya körüli botrány. A gyermek egy hétig nem jött iskolába. Hiányzásáról a nevelőszülők tanácsaim szerint írtak igazolásokat, amiket én természetesen elfogadtam. Az esetről senki nem beszélt tovább.

Ibolya gyökeresen megváltozott. Mindegyik tanórán példamutatóan fegyelmezett volt, szorgalmasan tanult, osztálytársaival nem voltak többé konfliktusai. Aktívan bekapcsolódott a közösségi munkába. Osztálytársai nemcsak befogadták, hanem azt is tapasztalom, hogy egyre jobban szeretik. Hetedikes korában ő lett az Kisebbségi Ifjúsági Bizottság elnöke.

A történetek után minden találkozásunk puszi-val kezdődik. Utána esetleg következhet egy szidás is, ha netán ráfér, de az sem baj, mert a szeretet az, ami összekapcsol bennünket. Ebbe pedig a szidás is belefér.

A nagylány, akit „elraboltak”

Ildikó tizenöt éves cigánylány, aki az általános iskola első öt évfolyamát a helyi speciális iskolai csoportban végezte el, majd hatodiktól integráltuk a normál tantervű osztályba. Hetedikes korában édesanyja kérvényezte a helyi jegyzőnél gyermeke felmentését a rendszeres iskolába járás alól. A felmentést megkapta, így Ildikó magántanuló lett. Eleinte bejárt az iskolába, ahol segítséget kapott az osztályozó vizsgára való felkészüléshez, a második félévben azonban már nem, elhanyagolta a tanulást, osztályozó vizsgái nem sikerültek, meg kellett ismételnie az évfolyamot, így került az én hetedik osztályomba.

A család ismét kérte Ildikó felmentését, de nem kapta meg, a jegyző kötelezővé tette a rendszeres iskolába járást. Ildikó koránál is fejlettebb nagylány volt már, kitűnt osztálytársai közül. A tanév elejétől kezdve sokat hiányzott, sokszor hozott egy napos igazolást, emellett voltak igazolatlan hiányzásai is. Utóbb kiderült, hogy az édesanyja nem tudott gyermeke hiányzásairól. Az osztályba nem tudott, nem is akart beilleszkedni. A lányokkal nem talált közös témát, nála fiatalabb és fejletlenebb fiú osztálytársait lekezelte, sőt durván lekiabálta azt, aki „úgy nézett rá”. Mindent elkövettünk, hogy bevonjuk a különböző közösségi tevékenységekbe, mint például a papírgyűjtésbe, klubdelutánba, kulturális műsorba, ünnepi rendezvénybe, de sikertelenül. Amikor nem hiányzott, végigülte az órákat, de a munkába csak ritkán sikerült bevonni.

Az egyik januári reggelen Ildikó édesanyja megjelent az iskolában és elmondta, hogy a lánya az előző napon nem ment haza iskola után, eltűnt. Úgy gondolja, hogy megszöktették, „elrabolták”. Feldúltnak látszott, miközben magyarázta, hogy Ildikó már tizenöt éves, tehát eladólánykorban van. Az eltűnést bejelentette a rendőrségen és a polgármesteri hivatalban is. Szerinte egy szomszéd falubeli roma férfi szöktette meg, akivel egy rokonlátogatás alkalmával ismerkedett meg Ildikó. Ez a gyanú a nyomozás során bizonyosságot nyert. Továbbá az is, hogy a nagylány már régóta készült a szökésre. Annál is inkább, mert a nővérét is megszöktették néhány éve, tizenhárom-tizennégy éves korában, s ő követte nővére példáját.

Néhány nap múltán az édesanyja azt is elűjságotla nekünk, hogy Ildikó élettársának már van két kicsi gyermeke, akiknek az anyját a férfi elzavarta, s a két kicsit Ildikónak kell gondoznia,

ráadásul ez a férfi prostikat futtat, s attól fél, hogy az ő lányából, Ildikóból is prostit csinál. Ha csupán lányszöktetésről lenne szó, abba belenyugodtak volna, de azt nem tudná elviselni, hogy a lánya prostituált legyen. Azt a ki nem mondott dilemmáját is érzékeltük, hogy nem tudja eldönteni, visszahozza-e azt a lányt, akinek már elvették a szüzességét, emiatt „nem teljes értékű” más roma férfi számára, vagy hagyja annál, aki „elrabolta”. Tanácsot, segítséget várt tőlünk.

Sikerült meggyőzőnöm arról, hogy jobb, ha visszahozza Ildikót. Beszélgetésünk, véleményem és tanácsaim után a családi tanács is ennek megfelelően döntött. Egy hét múlva a nagylány újra megjelent az iskolában. A szülők felmentést kértek, amit sikerült is kieszközölniük, így a második félévben magántanuló lett a gyermekből. Ösztönzésünkre rendszeresen bejárt az iskolába a felkészítő foglalkozásokra, és sikerült is az osztályozó vizsgája tanév végén. Bízunk benne, hogy a nyolcadik évfolyamot is eredményesen fejezi majd be.

Ittas volt az osztály

Italszag csapta meg az orromat, amikor beléptem a hetedikesek osztálytermébe. Megkérdeztem gyanúsán csillogó szemű tanítványaimat, hogy milyen alkoholt fogyasztottak. Ők azonban tagadták feltevésemet. Állították, hogy csupán kólát fogyasztottak, elő is vettek egy két literes tele kólás flakont, és szorgalmazták, hogy kóstoljam meg, győződjek meg róla, hogy az csak kóla. Én elhárítottam. Ők tovább unszoltak, hogy kóstoljam meg, jó szívvel kínálják. Megnyugtattam őket, elhiszem kóstolás nélkül is, hogy csak kóla van abban a flakonban. Közben „nem vettem észre”, hogy több üres kólás flakont is dugdosnak előlem, amelyekben korábban a tinédzserek által kedvelt boros kóla vagy kólás bor lehetett.

A tanórát nem lehetett normálisan megtartani, mert az alkoholos befolyásoltság egyre jobban elhatalmasodott a tanulókon. Nem részletezem, hogyan, mindenki elképzelheti. Mit is tehettem volna ebben a helyzetben? Beszélgetni kezdtem a tanulókkal szénsavas, cukros, adalékanyagokkal teli üdítőitalok káros hatásairól. Belementek a játékba. Egyetértésre jutottunk abban, hogy csak a saját magunk által készített, turmixolt természetes és szénsavmentes gyümölcslevek, valamint a természetes ásványvizek az egészségesek. Rendezünk is majd egy klubdelutánt, amelyen friss gyümölcsökből készítünk gyümölcsleveket. Ki milyet szeretne? Megegyeztünk abban is, hogy nem hoznak be többé kólát az iskolába...

„Én versben írok dolgozatot!”

Magyar irodalom órán dolgozatíráshoz készülődött az osztály. Cigányfiú tanítványom izgalomban volt, és úgy kérdezgetett, mintha itt sem lett volna az előző, a dolgozat-előkészítő órán. Párbeszéd alakult ki közöttünk.

- Mi lesz a dolgozat? – kérdezte tőlem.
- Leírás, ahogy megbeszéltük – válaszoltam neki.
- Mit kell leírni?
- Szűkebb hazánkat, az Alföldet.
- Akkor nem a falunkat?
- Nem, hanem mondjuk a Hortobágyot és környékét.
- Én nem készültem. Mit írjak?
- Megbeszéltük, mintafogalmazást is készítettünk.
- Én nem tudom.
- Próbáld meg!
- Vázlatot kell írni?
- Igen.
- Én nem tudok.
- Írd akkor a közös vázlatunkat!

– Nincs itt az a füzetem.

– Kérd el valakiét! A fogalmazást egyébként írhatod Petőfi Sándor: Az Alföld című költeménye alapján is.

– Tanár néni, jó lesz így: „Szeretem a hegyeket, de még jobban Egyeket”? Olyan, mint egy vers. Én versben írok!

– Nem lesz könnyű, de írhatod...

Az én túlkoros tanítványom valóban versben írta meg a dolgozatot. Közben ötpercenként hívott oda magához és kérdezte: „Jó lesz így, tanár néni?” Jó lett.

„Mondjad, Mari, te jobban tudod!”

Nyolcadikos osztályomban négy cigányfiú és három cigánylány tanul. Hol fognak továbbtanulni? Hogyan tudok megegyezni velük és a szülőkkel? Ezek a gondolatok foglalkoztattak, amikor láttam bejönni Noémi szüleit az iskolába. Itt az első alkalom, gondoltam, és beszélgetni kezdtem velük.

Tapasztaltam már családlátogatásaim során, hogy a cigányoknál az édesanya szava a döntő a gyermekekkel kapcsolatos ügyekben. Magától értetődően tehát az édesanyához intéztem kérdéseimet, beszélgettek-e már arról, hol szeretne tanulni a gyerek, nekik mi a véleményük, miben egyezünk meg... Az édesanya, amikor otthon, házon belül kérdeztem, mindig készségesen, sőt bőbeszédűen válaszolt, most azonban láthatóan nagyon kényelmetlenül érezte magát, hímezett-hámozott, egyetlen értelmes mondatot sem tudtam belőle kihúzni. Miután semmire sem jutottam vele, kénytelen voltam az édesapához fordulni, hátha vele sikerül érdemben megbeszélni Noémi továbbtanulását. Hozzá intézett kérdéseimre az édesapa nem nekem, hanem az édesanyának szólt biztatóan: „Mondjad, Mari, te jobban tudod!”. Amire megereadt Mari nyelve, és mindent sikeresen meg tudunk beszélni.

Ma már tudom, hogy miért így történt a dolog. Otthon, a lakásban, ha becsukják az ajtót, akkor az asszony dirigál. Házon kívül viszont meg kell adni a tiszteletet a cigány férfiakkal, legkivált a férjnek, a feleség csak akkor szólalhat meg, ha azt a férje megengedi neki. Azóta, ha a lakásukon kívül úgy találkozom a cigány édesanyával, hogy a férje is vele van, mindig az apához intézem a kérdést, aki rendszerint azonnal átadja a szót a feleségének.

A gyermeket váró nyolcadikos lány

Pályakezdként és még diploma nélkül tanítottam a nyolcadik osztályban. Három hónappal a tanév vége és a ballagás előtt kiderült, hogy Renáta összeköltözött egy nála négy-öt évvel idősebb cigány fiatalemberrel, és már gyermeket vár. Sok-sok személyes beszélgetés során megtudtam, hogy nem volt ez igazi szerelem, a szülők egyeztek meg az anyakönyvvezető nélküli házasságkötésben, és úgymond összefektették a két fiatal. Elmondta azt is, hogy szeretné befejezni a nyolcadik osztályt, s ha lehetősége lesz rá, később szakmát is szerez. Ha az osztálytársai nem ellenzik, hogy így, terhesen járjon velük tovább, és az iskolavezetés is megengedi, akkor ő egy napot sem fog hiányozni tanév végéig.

Az osztállyal őszintén megbeszéltem Renáta helyzetét és kívánságát. Tanítványaim csodálatosan viselkedtek, senki sem ellenezte Renáta velük maradását, sőt valamennyien felajánlották, hogy segítenek neki mindenben, amiben tudnak. Az iskolavezetés sem szeretne volna, ha kimarad a történetek miatt. Renáta elballagott velünk, megkapta nyolcadikos bizonyítványát. Ősszel felkeresett, és megmutatta nekem újszülött kislányát. Elmondta, hogy nem boldog. Egy év múlva el is költözött, de kislányát nem engedték magával vinni. Később férjhez ment ahhoz, akit igazán szeretett és hamarosan fiút szült. Ebben a házasságban él ma is. Amikor szüleit férjével és kisfiával együtt meglátogatja, felkeresnek engem is. Máig hálás azért, hogy annak idején osztálytársaival együtt fejezhette be a nyolcadik osztályt.

DR. OLÁH JÁNOS
ny. főiskolai tanár
SZTE JGYPK
Szeged

A közoktatásügyi igazgatás újjászervezése 1935-ben

75 éve született meg az 1935:VI.tc., mely a tanügyi igazgatást alakította át. Illő, hogy megemlékezzünk róla.

Az iskolai nevelés és oktatás ügyének gondozása a többi európai országhoz hasonlóan évszázadokon át egyházi feladat volt nálunk is. Az állam, az uralkodó kormány szervei közvetlenül nem vettek részt a tanügy irányításában, de a király és az országgyűlés fontosnak tartotta a köznevelés ügyének előmozdítását. A király a maga jogát az egyházi hatóságok, püspökök útján gyakorolta. A népoktatásra a városi és a vármegyei hatóságok is befolyást gyakoroltak. Ennek akkor lett nagyobb jelentősége, amikor a protestánsok az iskoláik vonatkozásában inkább a vármegyei önkormányzat hatósága alá igyekeztek húzódni. A tanulmányi felügyelet viszont teljes egészében egyházi kézben maradt. A 18. században a király fokozottabban érvényt kívánt szerezni tanügyi felségjogának, hiszen az oktatás és nevelés állami feladat. Az 1723. évi törvény az intézmények felügyeletét egy új kormányiszék, a helytartótanács hatáskörébe utalta. A vármegyék gondoskodtak arról, hogy a nemesek és a jobbágyok gyermekei megfelelő nevelésben részesüljenek, természetesen ez csak formális ellenőrzést jelenthetett anyagi eszközök hiányában.

Az első Ratio Educationis (1777) a helytartótanács fennhatósága alá rendelte: Magyarországot 8, Horvát- és Szlavonországgal 9 tankerületre osztotta. (Erdély Magyarországgal egyenrangú tartomány volt, így ez rá nem vonatkozott.) Az egyetemek kivételével így a különböző iskolatípusok a tankerületi főigazgatók hatáskörébe tartoztak, a népiskolák felügyeletét a főigazgató alá rendelt királyi tanfelügyelők biztosították. A rendelkezések bevezetése a katolikus iskoláknál nem okozott különösebb problémát. A protestánsok viszont tiltakoztak a főigazgatók hatáskörének (a törvények által biztosított) vallásszabadságuk értelmében teljes oktatási szabadságot élvező iskoláikra való kiterjesztése ellen. II. József korában a bizalmatlanság fokozódott, hiszen az uralkodó a magyarországi tanügyet az ausztriaival kívánta szoros kapcsolatba hozni a központi irányítás elvének megfelelően. (Ebből persze a „kalapos király” halála miatt nem lett semmi.) A II. Ratio Educationis fenntartotta a főigazgató alá rendelt népiskolai tanfelügyelő intézményét ugyan, de erre a tisztségre római katolikus espereseket neveztek ki rendszerint. (Ezt a gyakorlatot aztán 1845-ben szentesítették: a királyi tanfelügyelő mindig katolikus esperes.) Ebből újabb felekezeti viták keletkeztek, így aztán a népiskolák felügyeletéről maguk a vármegyék és a városok kezdtek gondoskodni. Ezt szentesítette (Eötvös József javaslatára) az 1868:38.tc. és az 1876:28.tc., így az addig elvben egységes iskola felügyeleti szervezet kétféle szakadt, ezzel elindult az a folyamat, amely az iskola felügyelet teljes atomizálásához vezetett.

Az 1868. és 1876. évi törvények következtében a tankerületi királyi főigazgatók hatásköre csak a középiskolákra korlátozódott. A felsőkereskedelmi iskolák a kereskedelemügyi miniszterrel történt megállapodás értelmében 1895-től a felsőkereskedelmi iskolai királyi főigazgató hatáskörébe kerültek. A felsőmezőgazdasági iskolák felügyeletét 1925-től a VKM-ba beosztott szakfelügyelő látta el. A tanító- és óvónőképző intézetekben 1925-től az intézkedés

joga a tanfelügyelő és a királyi tanítóképző intézeti főigazgató között oszlott meg. (1929-től csak az említett főigazgató kezébe került az irányítás.) A polgári iskolában 1931-ben Budapest és Szeged székhellyel két polgári iskolai királyi főigazgatót neveztek ki. Az iparos- és kereskedőtanonc iskoláknál a miniszteri biztosok helyébe iparoktatási főigazgató lépett, aki feladatait megosztotta a királyi tanfelügyelővel. A kereskedőtanonc iskolák 1919-től a felsőkereskedelmi iskolák királyi főigazgatóinak hatáskörébe tartoztak (a felügyeletet a tanfelügyelővel megosztva). Az önálló gazdasági népiskolák felügyeletét 1931-től Szeged székhellyel kinevezett országos gazdasági iskolai szakfelügyelő látta el. A gyógypedagógiai intézetek országos szakfelügyelő hatáskörébe tartoztak, akik a kisegítő iskolák esetében feladatukat megosztották a tanfelügyelővel. Az ipari és mezőgazdasági szakiskolák felügyeletét az illetékes minisztérium által kinevezett szakemberek látták el.

Az 1935:VI.tc. előtt az iskola-felügyelet funkciói tehát 11 különféle szerv között oszlottak meg. Közülük csupán a vármegyei királyi tanfelügyelő volt szoros értelemben vett hatóság, míg a többiek csak hivatalok, működésük csak egy-egy iskolatípusra korlátozódott, tehát csak egészen szűk körre.

A különböző fajú és fokozatú iskolák egymástól szinte függetlenül éltek a maguk életét. Az oktatásügyi igazgatás közigazgatási szempontból sem volt megfelelő, lehetetlenné vált az igazgatás egyszerűsítésére és az ügyintézés gyorsítására vezető elvek alkalmazása. Az egyes iskolatípusok között igazgatási kapcsolat híján lehetetlenné vált a közvetlen érintkezés. A minisztérium volt az egyedüli összekötő kapocs, mely így olyan alacsony funkciókat látott el, melyeknek felső szinten egyáltalán nincs helyük. Mindez költséges, drága is volt, hiszen jól fizetett főhivatalnokok végeztek alacsonyabb rendű adminisztrációs feladatokat: kisebb szabadságolások, áthelyezések, kicsinyes helyi nézeteltérések esetében intézkedések, jelentéktelen tartozások stb., így a hivatalnokok a minisztériumban alig tudtak elvi problémákkal komolyan foglalkozni, kormányzati teendőkre komolyan elmerülni. Látható, hogy a közoktatásügyi igazgatás gyökeres átalakításra szorult elavultsága miatt. A törvény szervesen kapcsolódott a kormány irányítása mellett évek óta folyó racionalizálási munkálatokhoz. E munkálatok kezdetben dr. Magyary Zoltán egyetemi tanár vezetésével folytak, majd dr. vitéz Keresztes-Fisher Ferenc belügyminiszter vezetése alá kerültek.

A törvény elkészítése során figyelembe vették a külföldi példákat (Franciaország, Ausztria, Németország), azonban a tc. megalkotói a hazai fejlődésből, helyzetből indultak ki, tehát nem utánozták a külföldet szolgai módon. Az átszervezés újjászervezést jelentett, visszatérést XIX. század specializáló és atomizáló rendszerétől a XVIII. század összefogó, szintetikus rendszeréhez. A tankerületi főigazgató egyenes utóda lett az 1777. évi Ratio Educationis egykori főigazgatójának. A törvényjavaslat kidolgozása két esztendei hivatali munkán alapult. A munka oroszlánrészét dr. Kósa Kálmán miniszteri osztálytanácsos és dr. Mártonffy Károly egyetemi magántanár végezték.

Nyolc tankerület jött létre, melyek a következők:

1. Budapesti tankerület (főváros). Székhelye: Budapest.
2. Budapestvidéki tankerület. (Pest-Pilis-Solt-Kiskun vm., Nógrád és Hont, Komárom és Esztergom közigazgatásilag egyselőre egyesített vármegyék és Kecskemét törvényhatósági jogú város.) Székhely: Budapest.
3. Székesfehérvári tankerület. (Fejér, Veszprém, Tolna vármegye, Győr, Moson és Pozsony egyselőre egyesített vármegyék, Székesfehérvár és Győr törvényhatósági jogú városok.) Székhely: Székesfehérvár.
4. Szombathelyi tankerület. (Sopron, Vas, Zala vármegyék és Sopron törvényhatósági jogú város.) Székhely: Szombathely.
5. Pécsi tankerület. (Baranya, Bács-Bodrog, Somogy vármegyék, Baja és Pécs törvényhatósági jogú városok.) Székhely: Pécs.

6. Szegedi tankerület. (Békés, Csongrád vármegyék, Csanád, Arad és Torontál egyelőre egyesített vármegyék, Szeged és Hódmezővásárhely törvényhatósági jogú városok.) Székhely: Szeged.
7. Debreceni tankerület. (Bihar, Hajdú, Jász-Nagykun-Szolnok vármegyék, Szabolcs és Ung, Szatmár-Ugocsa és Bereg egyelőre egyesített vármegyék, Debrecen törvényhatósági jogú város.) Székhely: Debrecen.
8. Miskolci tankerület. (Abaúj-Torna, Heves, Zemplén vármegyék, Borsod, Gömör és Kishont közigazgatásilag egyelőre egyesített vármegyék, Miskolc törvényhatósági jogú város.) Székhely: Miskolc.

A miniszter kettős feladatot kívánt megoldani: egyszerűsítés, egyöntetűség és szakszerűség biztosítása minden iskolatípus és minden szaktárgy individuális jellegének és minden iskolafenntartó speciális célkitűzéseinek tiszteletben tartásával. Dr. Hóman Bálint az ügyintézt is meg kívánta gyorsítani, tehermentesíteni akarta a minisztériumot az igazgatási és felügyeleti teendők tekintélyes tömegétől. A törvény megszüntette a középiskolai és középfokú iskolai főigazgatóságokat, megmaradtak a vármegyei királyi tanfelügyelők, akik átkerültek a miniszter hatásköréből a tankerületi főigazgatóságok fennhatósága alá, hatáskörük sok tekintetben bővült, a tanulmányi felügyelet elmélyülésével szélesedett.

Az igazgatás egyszerűsítését és az ügyintézés gyorsítását segítette az egyfokú fellebbvitel közigazgatási elve következetes keresztülvitelének a szándéka. A másodfokú és végleges döntés joga számos ügyben a királyi tanfelügyelő, nagyobb jelentőségű igazgatási és a tanulmányi ügyek túlnyomó részében a tankerületi királyi főigazgató hatáskörébe került, a miniszter csupán az országos jelentőségű és a főfelügyeleti ügyekben dönthetett végső fokon. A törvény a külső tanügyi státusokat egyesítette, célul tűzte ki a tanügyi fogalmazói kar kiépítését. Egyetemi képesítéshez kötötte a külső tanügy-igazgatási állásokat, de lehetőséget adott arra is, hogy kiváló pedagógusok, akik egyetemi végzettséggel nem rendelkeznek (polgári iskolai tanárok, néptanítók is) alkalmazhatók legyenek. A tanügyi fogalmazói személyzet jogi képesítéssel nem rendelkező tagjai számára kötelezővé tették az elméleti és gyakorlati képzésben való részvételt.

A törvény által tervezett dekoncentráció vissza kívánta adni a minisztériumot tulajdonképpeni feladatának, a kormányzati célok megvalósításának elvi irányítását. A remények szerint megvalósítani szándékozták az igazgatás egyszerűbbé, gyorsabbá, olcsóbbá válását, ezzel remélték a tanulmányi felügyelet új rendszerének kiépítését.

A főigazgató feladata kerülete összes közép- és középfokú iskolájának, szakiskolájának, népiskolájának és óvodájának elvi irányítása, felügyelete és ellenőrzése lett. A főigazgatói hivatal, valamint a tanfelügyelői hivatalok hatásköre elsősorban az igazgatási funkciókra korlátozódtak. A közvetlen felügyeleti funkciót a tanulmányi felügyelők, népiskolák vonatkozásában a körzeti iskolafelügyelők látták el. Őket a fogalmazási státus terhére kinevezett, valamint szolgálatlétre beosztott pedagógiai szakelőadók ellenőrizték.

A törvény megalkotói szerint az iskola-felügyeletnek veszítenie kell formalisztikusan ellenőrző, számonkérő jellegéből, kiemelve inkább a tanácsadás, a felvilágosítás, az útbaigazítás fontosságát, hiszen jóindulatú, segítő tanácsokra minden pedagógusnak szüksége van. Így a felügyelettel olyanokat kellett megbízni, akik az alkalmazott pedagógiában teljes otthonossággal mozognak, az oktatás és nevelés módszereit művészen alkalmazzák, egyéniségükkel a tanítványaikra és kollégáikra szuggesztív hatást tudnak gyakorolni. Nyilvánvaló volt, hogy olyan pedagógusoknak kell gyakorolniuk a tanulmányi felügyeletet, akik maguk is eredményesen tanítanak egy iskolatípusban, azaz ismerik az adott iskolatípus sajátos céljait, jellemzőit, lehetőségeit. A miniszter fontosnak tartotta, hogy a tanulmányi felügyelők és körzeti iskolafelügyelők ne szakadjanak el a nevelőmunkától, az iskolától, tehát tanítsanak egy iskolában csökkentett órászámmal. A közép-, középfokú és szakiskolákban a tanulmányi felügyelőket szakcsoportok szerint kellett kiválogatni, a körzeti iskolai felügyelők legtöbbször egy járás

vagy város iskoláinak általános nevelési és oktatási felügyeletét hivatottak ellátni a királyi tanfelügyelő helyett. A törvény szerint az egyes iskolákat legalább négyévente egyszer meg kellett látogatni. A felügyelet összes szála a tankerületi főigazgató kezében futott össze.

Az elvi kérdések szakszerű elbírálásának biztosítását az Országos Közoktatási Tanáccsal és a Tankerületi Közoktatási Tanácsokkal kívánták biztosítani, melyeknek tanácsadó és véleményező funkciókat biztosítottak. A törvény megoldotta a földművelésügyi és a kereskedelemügyi miniszter által fenntartott iskolák szakszerű felügyeletének kérdését, továbbá az egyházi iskolák problémáját is.

A törvény átalakításokkal, módosításokkal 1950-ig volt érvényben, amikor az ország áttért a szovjet típusú tanügyigazgatásra. A tanügyi apparátus a megyei tanács szakigazgatási szerve lett, a VB-nek alárendelve, önállóság és hatósági jogkör nélkül. A tanácsok létrejöttével a tanulmányi felügyelők az oktatási osztályok függetlenített munkatársai lettek. A szakfelügyelők megmaradtak működési státusban. Idejük 50%-át a felügyelet, 50%-át a tanítási kötelezettségük példás ellátásának teljesítése tette ki. A szakfelügyelőket a megyék nevezték ki és irányították. A tankerületek megszüntetése az egyre erősebb centralizáció, a szovjet típusú tanácsrendszer kialakításának következménye volt, melyet a sztálinista ideológia és gyakorlat határozott meg, így megszűnt pár évtizedre a nyugati orientáció.

Az 1935: VI. tc. dekoncentrációt jelentett: a központi hatalom megerősítését, s nem decentralizációt, ez akkor megfelelt az általános európai fejlődés igényeinek (a gazdasági világválság után). Az iskola és a tanügyigazgatás társadalmi intézmények, a tanügyigazgatásnak is megvan a maga sajátos önfejlődése, melyben egyes véleményformáló személyek befolyása, a hagyományok, szokások, hivatalok, rendeletek, törvények különleges erővel érvényesülnek. Az igazgatásnak mindig problémája volt az országos hatalom (érdek) és a helyi hatalom (érdek) kapcsolata. A tankerületi hivatalokat sok merev külsőség és feudális hagyomány befolyásolta, sok ügy nem a helyszínen oldódott meg. A munkát sokszor a költségesség, lassúság, nehézkesség, tévedések, túlkapasok sorozata jellemezte. Akkor is előfordult a protekcionizmus, nepotizmus, féltékenység, utódnevelés hiánya, a titkolózás, a kollegialitás megsértése, mellőzés, a különleges elbírálást kikövetelők befolyása, nagyképűség, önteltség stb.

Azonban a Horthy-korszakban sok pozitívum is született. Tiszteletre méltó volt a kor orvosainak és pedagógusainak együttműködése az egészségnevelés területén. Nagy gondot fordítottak az érzelmi nevelésre, jellemnevelésre, akarat-, önfegyelem nevelésre, hazaszeretetre nevelésre (nyilván az akkori szellemben) stb. Több tankerületben példás volt a helyi egyetem és tanügyigazgatás együttműködése (Szegeden és máshol erre sok szép példa volt látható). A tankerületek is hozzájárultak az új vidéki kulturális centrumok létrehozásához Budapest ellen-súlyozására.

Történelmi távlatból szemlélve elmondható, hogy az 1935: VI. tc. paradox módon konzerválta a régit, de elősegítette az új kialakulását is. Ennek oka az volt, hogy elsősorban a magyar hagyományokból eredt.

Az 1935: VI. tc. kapcsolódott Gömbös Gyula (1886-1936) Nemzeti Munkatervéhez, reformpolitikájához a nagy gazdasági világválság után, amikor sok országban az állam nagyobb befolyásra tett szert az ügyek intézésében. Gömbös feladata az volt, hogy az országot kivezesse a kialakult válságból. Külpolitikailag nem ért el a miniszterelnök látványos sikereket. Kormányát fiatal szakemberekből állította össze, melyben egyetlen arisztokrata sem szerepelt. Gazdasági téren jelentős stabilizációs sikereket ért el. Az ország s benne a miniszterelnök lehetőségei azonban korlátozottak voltak.

A cikk fejeződjön be Mária Terézia híres mondásával: „Az iskolaügy politikum, mindig az is marad”. (Mit lehet ehhez hozzátenni, és bizony üzlet is.)

IRODALOM

- Dr. Hóman Bálint: A közoktatásügyi igazgatás újjászervezése. M. Kir. Állami Nyomda, Bp. 1935. (Az olvasó figyelmébe ajánljuk a könyvben levő táblázatokat, kitűnő térképeket.)
- Finánczy Ernő: Törvénytervezet a tanügyi közigazgatás újjászervezéséről. Magyar Pedagógia, 1935. 7-49. p.
- Hóman Bálint: Közoktatásunk új irányelvei. Néptanítók Lapja, 1936. 752-755. p.
- Dr. Téglás Jenő Béla: A Szegedi Tankerület Közoktatási Tanácsának megalakulása. Nevelésügyi Szemle, 1939. 47-48. p.
- Dr. Kósa Kálmán: Az új iskolafelügyeleti rendszer két esztendeje. Néptanítók Lapja, 1937. 663-666. p.
- Kornis Gyula: A kultúrpolitika alapelve a közigazgatásban. Közzé teszi: vitéz Kozma Miklós. Szerk.: Mártonffy Károly, Bp. 1936.
- Lakner Károly: Az iskolai adminisztrációról. Nevelésügyi Szemle, 1943. 167-172. p.
- Horváth Márton: Beszélgetések a közoktatásról. Tankönyvkiadó, Bp. 1985. 47-57. p.
- Kiss Tiborné: Tanügyigazgatásunk feladatai az új tanév kezdetén. Köznevelés, 1950. 509-510. p.
- Kubinszky Lajos: A vallás- és közoktatásügyi igazgatás jogi vázlata. Egyetemi Nyomda, Bp. 1947. 4-30. p.
- Oláh János: Az egészségnevelés néhány vonatkozása a Horthy-korszakban ... Egészségnevelés, 1987/2 77-79. p.
- Oláh János: A szegedi tankerület az 1920-as években. Magyar Pedagógia, 1983/2 154-167. p.
- Oláh János: Az 1935. VI. tc. végrehajtása a szegedi tankerületben. Magyar Pedagógia, 1988/4 404-418. p.
- Oláh János: A szegedi tankerület működésének legfőbb jellemzői 1919-1950-ig. Kandidátusi értekezés. Bp. 1989.
- Püski Levente: A Horthy-korszak 1920-1941. Kossuth Kiadó, Bp. 2010. (M. o. története sorozat 18. kötet. Főszerk.: Romsics Ignác) Az olvasó figyelmébe ajánljuk még a kor értelmezéséhez Patrick J. Buchanan: Death of the West, (mely magyarul is megjelent A Nyugat halála címmel) és a legújabb kötetét: Churchill, Hitler és a szükségtelen háború (Churchill, Hitler and „The Unnecessary War”) Kairosz Kiadó, 2009 (A szerző tanácsadója volt három amerikai elnöknek, háromszor indult az amerikai elnökválasztásért. Jelenleg az MSNBC rangidős politikai elemzője.)

TISZTELETTELJES KÉRÉS ELŐFIZETŐINKHEZ!

Bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy a 2010. évi előfizetési díjat, amely 2000 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjenek: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KIADÓHIVATALA

TÁMOGATÓINK:



OKTATÁSI
ÉS KULTURÁLIS
MINISZTERIUM

OKM

Oktatásért
Közalapítvány

Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula
Pedagógusképző Kara



DR. NAGY ANDORNÉ

igazgató

Gárdonyi Géza Gimnázium és Szakközépiskola

Eger

Kiss Judit: Irodalom, nyelvtan, helyesírás

Újabb segítség az emelt szinten érettségizőknek

Csak az elismerés hangján lehet szólni Kiss Judit egri, magyar nyelv és irodalom szakos középiskolai tanár legújabb könyvéről. Nevezett szaktanár több mint két évtizede kimagaslóan, eredményes gyakorló pedagógusi munkája mellett tudományos tevékenységével is hozzájárul a sikeres érettségikhez.

Az Irodalom, nyelvtan, helyesírás kulcsszavak szerzője, a Kétszintű irodalom és Nyelvtan című, a gyakorlatban jól alkalmazható tanulmánykötete évek óta segíti az érettségire készülőket. Az Emelt szintű érettségi magyar nyelv és irodalom 2010 című munkája szintén nagy segítség a jelöltek számára.

Az ez év májusi szóbelik vizsgáira előírt magyar nyelv és irodalom tételek többségükben eltérnek az előző évekéitől. A szerző körültekintő, precíz munkáját dicséri, hogy nem csupán a teljesen új követelményeket megfogalmazó tételek kidolgozását végezte nagy gonddal, hanem a korábbi években is már előírt, azoknak az idei követelményekkel egyező témáit is újragondolva, helyenként módosítva, kibővítve fogalmazta meg magas szakmai színvonalú mondani valóját.

Az Emelt szintű érettségi magyar nyelv és irodalom 2010-es kiadványában Kiss Judit az idén is először vállalkozott mind a szaktanárok, mind a diákok számára a gyors segítségnyújtásra. Az új tételcímekben megjelölt szempontok szerinti taglalást semmilyen eddig megjelent írásos munka nem tartalmazza.

Néhány jellegzetesen újszerű tétel, például József Attila kései lírájának (1935–37) poétikai sajátosságai; Weöres Sándor Magyar etűdök című versciklusának képi és zenei világa; Groteszk látásmód Örkény István Tóték című drámájában; Mágikus realizmus G. G. Marquez Száz év magány című regényében, vagy Conan Doyle Sherlock Holmes történeteiben a hőstípusok és cselekményvezetés, mind-mind figyelmet keltő, kiváló elemzések, értelmezések. A szemléletet formáló, logikus gondolatmenet alapvető „tételmondatai” nélkülözhetetlen segítséget adnak a tanulónak az irodalom szerteágazó témaköreiben való eligazodáshoz.

Ugyancsak újszerű feladatok elé állítják a tanulókat egyes nyelvi tételek, például A beszéd mint cselekvés; A nyelvújítás módszerei; Gyakorlati szövegtípusok nyelvi jellemzői; A retorika mint a meggyőzés művelete a gondolatközlésben stb.

A nyelvtételek tömör megfogalmazása is tartalmazza mindazokat a fontos gondolatokat, amelyek alapján a tanulók biztos útmutatást kapnak.

A szerző forrásmunkái a legújabb álláspontokat képviselik.

Mind a felkészítő tanárok, mind az érettségi vizsga előtt álló tanulók nevében köszönjük Kiss Judit kiemelkedően fontos, közérdekű, igényes szakmai munkáját, valamint a Hovancsek Kiadó és Pap Nyomda Kft., Kompolt igen gondos, felelősségteljes tevékenységét.

DR. DOMONKOS JÁNOS
ny. iskolaigazgató
Budapest

Dr. Brisits Frigyes: Bitter Illés, az igazgató A Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium első igazgatója

Mottó:

*„Június volt s ujjongtunk, nincs tovább
Most gyertek szabad mellű örömek
S pusztuljatok bilincses iskolák...”*

(Ady Endre)

A szerző (1890–1969) irodalomtörténész író, az irodalomtudományok doktora. Tudományos hírnevet szerzett Vörösmartyról szóló tanulmányaival. 1913-tól ciszterci pap, 1914-től a rend Szent Imre Gimnáziumának tanára, 1939–48 között igazgatója. Brisits dr. jelen művét 1958-ban, 51 évvel ezelőtt, 68 éves korában írta. Mondanivalója azonban érvényes napjainkban is, ugyanis nem csupán Bitter Illés életművét állítja elénk, hanem a magyar ciszterciek történetének kifejtését is. A Budai Szent Imre Gimnázium 3. igazgatója igen szerette Bitter Illést, az első igazgatót, egykori tanárát. „Rendi életünket ért megpróbáltatások idején készítettem Bitter Illés apátúr, gimnázium-igazgatónk életrajzát.” Brisits Frigyes munkája a kimagasló pedagógus Bitter Illés (1868–1939) tanár úr életútjának történetével a legilletékesebb szemével enged bepillantást a tanár, a pap, a szerzetes lelkivilágába, a tanár és diák, a tanár és szülő kapcsolatába, s egyúttal a hivatástudat, a pedagógusi felelősség mélységét vetíti elénk. Brisits írásainak hitelességét erősíti a ciszterci renden belüli gondok és örömek kendőzetlen föltárása, remekbe szabott értékelése.

A Ciszterci Rend budapesti Szent Imre Főgimnázium 1912. szept. 5-én nyílt meg. Az első évben egy osztálya volt, majd évenként 1-1 osztállyal bővült, majd végre 1919-20-ban teljes nyolcosztályúvá lett. 1912/13–1928/29-ig a Váli utcai elemi iskola harmadik emeletén működött, a mostani helyét a Budapest, Villányi út 27. alatt 1929. szept. 15-én foglalta el. A második világháború és az orosz megszállás következményeként az iskolák államosítására 1948. jún. 16-án került sor. A következő évtizedekben az utód József Attila Gimnáziumban végig élt és érvényesült a ciszterci múlt hagyománya. A József Attila Gimnázium ideje alatt 1962-től voltak az iskolának leány tanulói. A Szent Imre Gimnázium igazgatói voltak Bitter Illés (1912–1938), Hadarits (Endrédy) Vendel (1938–39), dr. Brisits Frigyes (1939–48).

A ciszterci rendnek a múltban is bizonyára voltak már dicsőségesen és boldogan nagy ünnepnapjai. De 1929. szept. 15. tisztelendő Bitter Illés igazgató úrnak is életre szóló felejthetetlen emléke maradt az új, korszerű iskola felavatása. Bitter Illés, a gimnázium igazgatója mellett olyan díszvendégek is megjelentek, mint Klébelsberg Kuno kultuszminiszter, Sipőcz Jenő polgármester, Wenner Adolf apát, Horthy Miklós kormányzó úrral az élen.

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA
főiskolai tanár
Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola
Debrecen

Schmerz István–Varga Lajos: Bevezetés a pedagógiai deduktív és szociálpszichológiai kutatás módszereibe

Kutatásmódszertan

A kétkötetes kutatásmódszertani tankönyv továbbviszi a pedagógiai jellegű kutatások módszereibe való bevezetést. Az első kötet azokba az induktív módszerekbe nyújt betekintést, amelyekkel tanulói, hallgatói csoportokon mért adatokból jutunk el általánosítható következtetésekhez. Ebből adódott a módszerek csoportosítása, az adatfeltárás és az adatfeldolgozás. A kötet alapvetően az oktatás és a képzés gondolatkörében mozog.

A második kötet azokat a pedagógiai jellegű kutatásokban leggyakrabban alkalmazott deduktív módszereket mutatja be, amelyek elsősorban csak megállapítható adatokra támaszkodnak. Itt nagyobb hangsúlyt kapnak a kvalitatív eljárások: alkalmazási területük a szervezési vonatkozású kutatások. Míg az első kötetet a didaktikai, a második kötetet a pedagógiai szociálpszichológiai megközelítés jellemzi.

Egzaktságra is törekszik a kötet, hiszen olyan programcsomag megismertetésére is vállalkozik, ami hatékony a vizsgálati módszerek között.

Diplomamunkák, szakdolgozatok elkészítését is segítik, s olyan témaajánlatokat tesznek közzé, ahol a bemutatott kutatási módszerek eredményesen honosíthatók. Valamennyi fejezethez kapcsolódik gyakorló kérdéssor, a kulcsfogalmak csoportosítása és ajánlott szakirodalom. A kötetet kislexikon zárja a fogalmak, idegen kifejezések összefoglalásaként.

A kötet tankönyv, de egyes fejezetei önállóan is alkalmazhatóak, feldolgozhatóak, és jól tájékoztatja az olvasót a pedagógiai és szociálpedagógiai kutatási módszerekről.

Érdeme a kötetnek a jól szerkesztettség (kutatásszervezés, deduktív (analitikus) módszerek; szervezési vizsgálatokban alkalmazható néhány módszer; fontos kutatási technikák, disszemináció; kislexikon), az érthető, olvasmányos gondolatmenet, a hasznosság és alkalmazhatóság.

Mindazok eredményesen dolgozhatnak a tankönyvből, akik felsőoktatásban és felnőttképzésben vesznek részt, akik a nevelés-oktatás eredményességét és/vagy hiányosságait szeretnék feltárni, akik pályázatokban kutatói munkát végeznek. Az igényesen összeállított kötet gazdagítja a pedagógiai szakirodalmat, fejleszti a kutatások hatásrendszerét.

Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága
A kiadásért felel: *Dr. Siposné dr. Kedves Éva*
Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62/546-346
Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.
E-mail cím: tedit@jgyphk.u-szeged.hu
Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetés díja: 2000 Ft.
A címlapot tervezte: *Fischer Ernő*
Megjelent: 1200 példányban
Juhász Nyomda Kft. Szeged.
Felelős vezető: *Juhász Péter* ügyvezető
ISSN 1219-0608

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. Óraleírások és elemzések, 1967.
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Németh István)
2. A pedagógusképző az „Olvasó népért”, 1969.
(Előszó: Fischer Ernő – Szerkesztő: Németh István)
3. Hazaszeretetre való nevelés, 1970.
(Előszó: Drien Károly – Szerkesztő: Németh István)
4. Petőfi az iskolában, 1972.
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Hegedűs András, Miklósvári Sándor)
5. A korszerű matematikatanítás néhány témaköre az általános iskolában, 1974.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
6. Kunstar Jánosné: Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez, 1977.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
7. Az osztályközösség megismerése, 1981.
(Előszó: Gácsér József – Szerkesztő: Gácsér József)
8. Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában, 1982.
(Előszó: Hanga Mária – Szerkesztő: Fülöp Károly, Lengyel Zsolt)
9. Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola, 1985.
(Előszó: Dobcsányi Ferenc – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
10. Mágoriné Huhn Ágnes–Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában, 1986.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
11. R. Molnár Emma–Vass László: Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához, 1989.
(Előszó: R. Molnár Emma – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)

*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy könyvsorozatunk 11. kötete még kapható, ára 450 Ft. 10 példányos megrendelés esetén további 25%-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart. Közzöljük azt is, hogy a Módszertani Közlemények régebbi számai is megvásárolhatóak!

A megrendeléseket postai levelezőlapon a következő címre kérnénk: **Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hattyas sor 10.**

Web cím: <http://www.jgypk.u-szeged.hu/modszertan>